

التعلم المنظم ذاتياً
المفهوم والتصورات النظرية

د.إبراهيم عبدالله الحسينان

كتاب المجلة العربية
244

التعلم المنظم ذاتياً

المفهوم والتصورات النظرية

المؤلف

إبراهيم بن عبدالله الحسينان

كتاب المجلة العربية

244

المجلة العربية

رئيس التحرير
محمد بن عبداللّه السيف

الرياض – طريق صلاح الدين الأيوبي (الستين) – شارع المنفلوطي
هاتف: 4767345 – 4777943 فاكس: 4766464
ص.ب 5973 الرياض 11432
المملكة العربية السعودية

www.arabicmagazine.com
info@arabicmagazine.com

بسم الله الرحمن الرحيم

ح المجلة العربية، 1438هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الحسينان، إبراهيم بن عبدالله
التعلم المنظم ذاتياً: المفهوم والتصورات النظرية. / إبراهيم بن عبدالله الحسينان .- الرياض، 1438هـ
150ص؛ 14 × 21سم- (كتاب المجلة العربية؛ 244)
ردمك: 4-05-8204-603-978
1 - التعلم الذاتي أ.العنوان ب.السلسلة
ديوي 371.394 2131 / 1438

رقم الإيداع: 2131 / 1438
ردمك: 4-05-8204-603-978

المحتويات

تمهيد

لا شك أن المتتبع للحراك العلمي يلحظ اهتماماً متزايداً بالبحث العلمي المتعلق بدراسة التعلم المنظم ذاتياً كأحد أهم التوجهات الحديثة في سياق التعلم الذاتي. كما أن الباحث العربي ما زال بحاجة للمزيد من المراجع العلمية التي تتناول في طياتها المفاهيم الحديثة عن تعلم الطلاب؛ ومسايرة مع هذا التوجه جاء هذا الكتاب الذي يحوي تعريفاً للتعلم المنظم ذاتياً، ومتناولاً لنشأة هذا المفهوم وتطوره وأهميته في مجال تعلم الطلاب. وقد اجتهد الباحث في استعراض النظريات العلمية للتعلم المنظم ذاتياً، حيث يتم تناوله في إطار توجهات نظرية مختلفة، انبثق من خلالها نماذج متمايزة ومكملة لبعضها.

ويرجو الكاتب أن يقدم هذا الكتاب عوناً لطالب المعرفة العلمية في شتى المراحل الدراسية، وتوجيهاً للباحث الأصيل في هذا المفهوم الذي يجمع بشكل متكامل بين التوجهات البحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية. كما يتمنى الكاتب أن يكون هذا الكتاب مرشداً للمسؤولين عن تعليم الطلاب في توجيههم نحو أحدث ما توصلت له المعرفة العلمية حول كيف يتعلم الطلاب؟، واستثمار ذلك في بناء وإرشاد طلابنا ومساعدتهم لتخطي الصعوبات التعليمية التي يواجهونها أثناء تعلمهم. هذا وصلّ الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله رب العالمين.

إبراهيم بن عبدالله الحسينان

الفصل الأول

التعلم المنظم ذاتياً

التعلم المنظم ذاتياً: Self-Regulated Learning

في هـذا الجـزء من الكتـاب يتم استعراض التعلم المنظم ذاتيـاً من خلال التركيز على نشأة هذا المصطلح، وتعريفه، وأهميته.

أولاً: نشأة التعلم المنظم ذاتياً

إن إعـداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي في عمليتي التعليم والتعلم يتطلـب من علمـاء التربية ضرورة البحـث عن إستراتيجيـات تعلم تساعد المتعلـم علـى تكوين معنى لمـا يتعلمه، ولا ينتظـر أن يُقدم لـه المعلم الحلول الجاهزة للمشكلات العلمية التي تواجهه.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً بمـا يتضمنه من إستراتيجيات تعلم أحد المفاهيم المهمـة في إنجاز الطلاب، حيث كان الإنجـاز الأكاديمي للطلاب يقوم على أسـاس علاقتـه بمقاييس قدرتهم من خـلال العلاقة بكفـاءة التدريس أو كفـاءة البيئة التعليمية، ومن هنا يـرى المتخصصون في هذا المجال ضرورة مساعـدة الطلاب علـى استخـدام إستراتيجيات التعلم المنظـم ذاتياً؛ لأن التنظيـم الذاتي للتعلم يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والذي يُعد من أهم الأهداف التربوية.

ومنـذ الظهور الأول للتعلم المنظـم ذاتياً على يد عدد من المهتمين في مجال التعلـم الأكاديمـي في العقـود الأخيرة من القـرن العشرين، نالـت دراسته اهتمام الكثير من الباحثين لتوضيح خصائصه وأهم أبعاده ومكوناته، ومن ثـم تحديد صفات المتعلم المنظـم لذاته؛ وذلك اعترافـاً بأهميته وضرورته لمتعلم اليوم والغد. ونتيجة لتلك الجهود؛ أصبح التعلم المنظم ذاتياً أحد أهم المتغيرات المفسرة للتعلم الأكاديمي الفعال (الحسينان، 2010م).

ويعتقد الحسينان (2010م) بأن الاهتمام المتزايد بموضوع التعلم الفعال كان سبباً في ظهور التعلم المنظم ذاتياً في الأوساط العلمية والبحثية خصوصاً في علم النفس التربوي، فقد شغل موضوع التعلم الفعال اهتمام الباحثين منذ أمد بعيد ذلك لأنهم يعتبرونه المنطلق الأساسي لإيجاد متعلمين فعالين يقودون المجتمع بشكل متقن نحو البناء الإيجابي والمفيد. ومما لا شك فيه أن جهود العلماء البحثية أفرزت الكثير من الجهد المتراكم عبر العصور كلها كانت تهدف لشيء محدد وواضح يكمن في معرفة الطرق السليمة للتعلم الفعال من أجل توظيفها بشكل مناسب داخل الأنظمة التعليمية في المجتمع. وقد تضافرت الجهود النظرية مع الجهود البحثية في توضيح التعلم الفعال وكان من أهم نتائجها ما سمي حديثاً بالتعلم المنظم ذاتياً.

لقد اهتم التربويون منذ مطلع القرن الماضي بالتعلم الفعال الذي يساعد المتعلم على النجاح في الدراسة، وقد ظهرت العديد من الدراسات التي تحاول تقديم وصف بكيفية الدراسة السليمة. ولكن تلك الدراسات جاءت تحت مسميات مختلفة يقصد بها السلوك الدراسي، ويشير رزق (2002) إلى عدد من تلك المسميات ومنها: العادات والاتجاهات الدراسية، وإستراتيجيات الدراسة، كما تم دراستها تحت اسم: عادات الاستذكار، كما جاءت تحت اسم: إستراتيجيات التعلم والاستذكار، كما تم تسميتها بعادات واتجاهات الاستذكار، وكذلك اتجاهات وطرق الاستذكار.

ويمكن أن نشير في هذا الصدد إلى المراجعات التي قام بها رزق (2003) في التفريق بين ثلاثة مفاهيم عادة ما يحدث التداخل بينها، وهي: (المهارة، والعادة، والإستراتيجية للدراسة). ويقصد بالمهارة عدة معانٍ مرتبطة، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة

مفيدة. ومن معاني المهــارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الــذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معــين، وثانيهما: أن يكون منظمــاً بحيث يؤدي إلــى إحراز الهدف في أقصــر وقــت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجــب أن يتوافر فيه خصائص السلــوك الماهــر. أما العادة فهي: شــكل من أشكال النشــاط يخضع في بادئ الأمــر للإرادة والشعــور، ومع دقة وجودة التعلم لهــذا النشاط يصبح تكراره آليــا، ويتحــول إلى عــادة، ومن المحتمــل أن تظل تلك العــادة مستمرة بعد أن يختفــي الهــدف من النشــاط الأصلي، ومن ثــم فهي «نوع من أنــواع السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المتشابهة».. ويذكر رزق أن سليمان الخضري وأنـور ريــاضــ (1993م، ص40) يفرقان بين المهــارة والإستراتيجية، حيث يقصد بالمهــارات الطــرق المعرفية الروتينية لــدى الفرد، لأداء مهــام خاصة، بينما الإستراتيجيات وسائــل اختيار وتجميع أو إعادة تصميم تلك الطرق المعرفية الروتينيــة. ومن ثم يمكــن القول إن العمــل بالاستذكار يبــدأ بسلوك متعلم، ثــم يتسم هــذا العمل بالكفاءة، وله هــدف هو الإنجــاز والتحصيل، فيصبح سلــوكاً ماهــراً، فإذا مــا تكرر بشــكل آلي يصبح عادة، وفــق قوانين نظريات التعلــم السلوكية، وإذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للإجراءات، يكون الفرد بصدد اتخاذ إستراتيجية في الاستذكار.

ويشــير رينينجــر وآخــرون (2005م، ص 122) إلى أن معظــم الإسهامات في بدايــة الأمــر كانــت مركــزة في دراستها للتعلــم على المكونــات المعرفية للتعلــم. إلا أن الدراســات العلمية المتتابعة في تفسير عمليــة التعلم أظهرت عــدداً من المكونــات الأخرى والتــي فرضــت أهميتها في الموقــف التعليمي، فعلــى سبيــل المثال خرج كل مــن أوزبل ونوفاك وهانسيــان (1978م) بعدد مــن التوجيهــات التعليمية من نظريتهــم الخاصة بالتعلــم المعبر عن معنى

"Meaning Learning" ، حيث أشاروا إلى أنه بالرغم من أن المكون الدافعي يعتبر أقل أهمية من المكون المعرفي في تعلم المادة الدراسية، الا أنهم يؤكدون علــى أن الدافعية تعتبر ضرورية من أجل الإتقــان من المادة الدراسية، وأنه من خلال الرغبة في المعرفة تعمل كعامل محفز على التعلم ذي معنى، وبالمثل فإن جانيه (1977م، 1987م) يؤكد على دور ظروف التعلم هرمية التنظيم خــلال اكتساب المهــارات المعرفية وينســب إلى الميــل دوراً وسيطاً في عملية التعلــم، ويــرى جانيه أن الدافعية هــي أحد شروط التعلم التــي يستخدمها المصمم التعليمي في تحويل المتعلم وتوجيهه إلى الأنشطة المرتبطة بالمهمة.

ويذكــر مونتالفو وجونز الس توريــز (2004م) Montalvo and Gonzalez Torres أن دراسات علم النفس التربوي في السبعينات والثمانينات الميلادية كانــت مركزة علــى دور المتغيرات المعرفيــة (معالجة المعلومــات، الأساليب المعرفيــة، الإستراتيجيات التعليميــة، المعرفة السابقــة، عمليات التفكير)، وفي الثمانينات والتسعينات ركزت الدراسات على الدافعية (مفهوم الذات، المعتقدات الخاصة بفعالية الذات، العزو، الأهداف.. إلخ).

لقد بدأ الإحساس يتزايد لدى العلماء بأهمية العوامل الدافعية بجانب العوامل المعرفية في تفسير التعلم الأكاديمي الفعال، ونتيجة لذلك فقد تنوعت الجهود مع ظهــور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة كلهــا تحول إلقاء الضوء علــى أنواع السلوك ذات الأهمية في التعلم الأكاديمي الفعــال، كما ساعــدت الباحثين اللاحقين على بناء نمــاذج تصورية انطلاقاً مــن النظريات والدراسات العلمية المتنوعة. وقــد أثار ذلك الاهتمام بدراسة كيف ترتبط هذه المتغيرات وتؤثر على بعضها البعض وعلى نتائج التعلم.

ويذكــر بينتريشــ (2004م) Pintrich أن مجــال بحــوث الدافعيــة والتعلم للطــلاب يعتبر مجــالاً متنوعاً إلى حد مــا، حيث يوجد العديــد من النماذج

المختلفـة والتي تعكس تصورات نظرية مختلفــة، ويميز بينتريش (2004م) بين مدخلين هامين حاول من خلالهما المنظرون التفريق بين النماذج المختلفة التــي تظهر في العديد من الدراسات على أساس أنها تفسر التعلم الأكاديمي الفعال. ويوضح بينتريش أن هذين المدخلين هما: مدخل طرق الطلاب للتعلم the student approaches to learning (SAL)، والمدخـل الثـاني يسمى بمدخل تجهيز المعلومات the information processing (IP) approach، تتسم نماذج طرق الطلاب للتعلم (SAL) غالباً بأنها تقوم على نماذج bot-tom – up والمشتقــة من مقابلات كيفيــة متعمقة مع الطلاب عن دافعيتهم الواقعيــة وتعلمهم ودراستهم في سياقــات واقعية، ثم بعد ذلك يتم استخدام طرق كمية، وخصوصاً استبيانات وتقرير ذاتي لقياس دافعية وتعلم الطلاب. وهــذا المدخـل كان شائعاً في دراسات كثــيرة في أوربا وأستراليــا. إن نماذج طرق الطلاب للتعلــم تشتق غالباً مكوناتها الأساسية من المدخل الظاهراتي phenomenological القائــم على التقارير الخاصة المستمدة من الطلاب حول تعلمهم وعمليات الدراسة، ومن هذه النماذج: نموذج بيجيز (1993م) Biggs ؛ ونموذج داين وآخرين (1994م) Dyne، et al. ؛ ونموذج انتويستل وواترستون (1988م) Entwistle and Waterston.

وعلــى النقيضــ، فــإن الباحثين في أمريــكا الشمالية قــد استخدموا مدخل تجهيــز المعلومــات (IP) في كثــير مــن الأحيــان. ومدخل تجهيــز المعلومات يوصــف أحيانــاً بأنــه يقــوم علــى نمــوذج Top – down، حيــث يشتق من المكونــات والنظريــات النفسية في علم النفس التربــوي والمعرفي، وبعد ذلك يتــم تطبيقه علــى تعلم الطلاب باستخدام طرق كميــة. ومن هذه النماذج: نمــوذج بينتريش وآخريــن (1991م، 1993م) ؛ ونموذج وينشتاين وآخرين (1988م) Weinstein، et al..

(In Pintrich، 2004)

ويعتقـد بينتريش (2004م) Pintrich أن العديد من النماذج الحالية للتعلم لدى الطلاب مشتقة تاريخياً من منظور التعلم المنظم ذاتياً، كما يؤكد على أن التعلـم المنظم ذاتياً حل محل مدخل تجهيـز المعلومات؛ بسبب أنه يعتبر أكثر تركيـزاً في تحكـم الطلاب، وأكثر ثراء للمكونات التـي يتضمنها من النماذج المبكـرة لمدخل تجهيـز المعلومات التي لا تتضمن سـوى العوامل المعرفية فقط بينما تُهمل العوامل الدافعية والوجدانية وأيضاً العوامل السياقية الاجتماعية، في حين تؤكد عليها نماذج التعلم المنظم ذاتياً الحالية التي تشتق مكوناتها من تحليل وتطبيق النماذج النفسية للمعرفة والدافعية والتعلم.

ومنـذ أن نشر زيمرمـان وشنـك (1989م) Zimmerman and Schunk كتابهمـا "التعلـم المنظـم ذاتيـاً والتحصيـل الدراسي: النظريـة والبحث والممارسة" Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theory، Research، and practice أجريـت أبحاث كثيرة وخرجت كتب عن التعلم المنظم ذاتياً مثل:

- للتعلم المنظم ذاتياً والأداء Self-Regulated Learning and Performance لشنك وزيمرمان (1994م) Schunk and Zimmerman
- التعلـم المنظم ذاتيـاً: من التدريس إلى ممارسـة التفكير الذاتي Self-Regulated Learning : From Teaching to Self-Reflective Practice لشنك وزيمرمان (1998م) Schunk and Zimmerman
- كتيـب التنظيـم الذاتـي Handbook of Self-Regulated لبوكاريتس وبينتريش وزيدنير (2000م) Boekaerts ، Pintrich and Zeidner
- للتعلـم المنظم ذاتياً والتحصيـل الدراسي: تصـورات نظرية Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives لزيمرمان وشنك (2001م) Zimmerman and Schunk

(In Montalvo & Gonzalez Torres، 2004)

وتتفق الدراسات التـي أجريت في هذا المجال أن التدخل في الإستراتيجيات التعليميـة يشجع التعلم المعرفي ودافعية التعلم من ناحية، ومن ناحية أخرى فـإن تحسن معتقـدات الفرد عند الطالـب يؤثر على دافعيـة التعلم وجودة معالجة المعلومات واختيار واستخدام الإستراتيجيات التعليمية.

كما أن جـزءاً من القوة المحركة لدراسة التعلـم الأكاديمي المنظم ذاتياً قد أتى مـن البحوث التي توضـح أن مهارات وقدرات المتعلمـين لا تفسر بشكل كامـل تحصيـل الطلاب، والتـي افترضـت أن عوامل مثل التنظيـم الذاتي والدافعية تعتبر هامة (Schunk،2005) ، ولذلك ركز الباحثون بشكل كبير على بناء نماذج للتعلم تتضمن إستراتيجيات تعليمية وتتبنى فكرة أن المتعلم يقـوم بتنظيم عملية تعلمه، حيث ركزت على مفهـوم الضبط الذاتي وتطور عمليات تنظيم الذات. وتنظيم الذات عبارة عن عمليات توجيه الذات والتي يقصـد بها توليد الأفكار الذاتية والمشاعـر والأعمال المختلفة التي يقوم بها الفرد لبلوغ أهدافه. (Zimmerman، 1989a)

ولقد ساهم عدد من العلماء والمنظرين بتوضيح النظرة التي ترى أن للمتعلم دوراً فعالاً في عملية التعلم، حيث يؤكد رينينجر وآخرون (2005م، ص 122) علـى أن التعلم الفعال ليسـ مسألة متغيرات موقفية فقط، بـل إن الفرد هو الذي يقوم بالفعل بتنظيم عملية التعلم وذلك اعتماداً على تفسيره للموقف.

وهكذا نجد أن الاهتمام بمفهوم التعلم الفعال قد شكل تصوراً عاماً للتعلم المنظم ذاتيـاً، مستفيداً من الجهود المتراكمة للدراسات العلمية التي كانت مركزة على سلوك الطلاب أثناء التعلم وبشكل خاص تحديد أبعاد التعلم الفعال.

ثانياً: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

يشــير بوستيــنن وبولكينــين (2001م) Puustinen، and Pulkkienen إلــى وجــود نوعين من التعريفــات للتعلم المنظــم ذاتياً، تعريــف موجه نحو الهــدف، وتعريف موجه نحو الإستراتيجية ويعطي وزناً ميتامعرفي. فكل من بوكريتســ وبينتريش وزيمرمــان Boekaerts، Pintrich & Zimmerman عرفــوا التعلــم المنظم ذاتيــاً بأنه عمليــة موجهة نحو الهــدف مؤكدين على الطبيعة البنائية المتولــدة ذاتياً للتعلم المنظم ذاتياً، واتفقوا على أن مراقبة وتنظيــم وتحكــم الفرد في تعلمه يتضمــن عوامل معرفيــة، وعوامل دافعية، ووجدانيــة واجتماعيــة. ومــن ناحية أخرى، فــإن كلاً من ويــن وبوركوسكي Borkowski & Winne يعرفــان التعلــم المنظم ذاتيــاً بأنه عملية محكومة بشكل ميتامعرفي هادفــة إلى استخدام التكتيكات والإستراتيجيات المعرفية المتوافقة مع المهام. ومما ينبغي الاشارة إليه أيضاً في تعاريف مفهوم التعلم المنظــم ذاتياً التفريق بين التعريفات في ضــوء بعدين آخرين، الأول: يتحدد في وصف الظاهرة، والثاني: يتعلق بشرح ووصف هذه الظاهرة، حيث يمكن ملاحظــة أن تعريــف التعلم المنظم ذاتيــاً في الدراسات العلميــة كان يركز إمــا علــى وصف الظاهرة، أو أنــه كان يشرح العمليــات الأساسية المتضمنة فيــه، حيث ركز بعض الباحثين على تناول التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوماً وصفيــاً، بمعنى أنه يصف خصائص المتعلمين المنظمــين لتعلمهم ذاتياً من خلال عدد من المحكات منها:

أنهم أكثر مبادأة حيث يظهرون مثابرة غير عادية في المهام التعليمية.

أنهــم ذوو ثقة مرتفعة في ذواتهم كما أنهم يمتلكــون خططاً وبراعة وحنكة في تناول المشكلات.

ج – أنهـم يمارسـون ردود أفعـال تجاه نـواتج أدائهم للمهـام. (أبو العلا شلبي، 2000م).

أمـا والترز (1998م) Wolters فقـد أشار إلـى أن خصائص الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتياً هي:

أ – يمارسون بكفاءة خبراتهم وبطرق متعددة.

ب– لديهم مخزون واسع من الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تساعدهم على إنجاز المهام الأكاديمية التي يكلفون بها.

ج– لديهـم أهـداف تعليميـة يثابـرون للوصول لهـا ويحققونهـا عن طريق استخدام إستراتيجيات معرفية لإنجازها أو تعديلها.

د – يفضلون الدراسة الفردية.

هـ– يهتمون بتطويع البيئة المحيطة بهم لخدمة احتياجاتهم التعليمية.

و– لديهم ثقة كبيرة بأنفسهم وكفاءة ذاتية مرتفعة.

ز– لديهم تصور واضح عن أعمالهم ويقيمونها لتحقيق مستوى من الإنجاز.

ح– دوافعهـم ذاتية ومستقلة وتعلمهم الشخصي يعتمد على عمليات ما وراء معرفية.

ط– يتميزون بالتفكير الناقد والإبداعي والتفكير المتشعب.

وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بوصفه مفهوماً وصفياً بحسب درجة مشاركـة الطلاب بفعاليـة في عملية تعلمهم ذاتياً معرفيـاً وما وراء معرفي، ودافعياً، وسلوكياً وسياقياً.

ومـع هذا الوصـف لمفهوم التعلم المنظـم ذاتياً نجد أن بعض الباحثين ركز علـى تناول التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوماً شارحاً، أي يشرح لنا العمليات الأساسيـة التـي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهـم. ومن خلال ما سبق سنجد تنوعاً ملحوظاً في تعريف هذا المفهوم، فعلى سبيل المثال يعرف زيمرمان (2008م، صـ 166) Zimmerman التعلم المنظم ذاتياً "بعمليات التوجيه

الذاتيــة والاعتقــادات الذاتية التي تعمل على تحويل قــدرات الطالب العقلية – كالاستعــداد اللغــوي– إلى مهارة أداء أكاديميــة – كالكتابة– وهو شكل مــن أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطــلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيــار الإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية" . وهنا يؤكد زيمرمان على مبدأ التوجيه الذاتي في التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك وجــود المعتقدات الذاتية، وفيه أيضاً يميــز بين النشاط التعلمي الذي يحدث عن قصد وإرادة، والنشاط الذي يحدث من غير أن يتقصده الفرد.

وعرفه بانــدورا (Bandora،1991) بالقدرة على التحكم في السلوك حيث اقترح ثلاث خطوات لهذا التعلم:

1 – ملاحظــة الذات (Self–Observation) وتتمثل في نظرة الفرد لنفسه وسلوكها ومراقبتها مراقبة شديدة.

2 – الحكم على الذات (Self–Judment) أي؛ مقارنة ما نراه مع معايير معينة.

3 – الاستجابــة الذاتيــة (Self–Response) وتعتمــد هــذه الخطــوة على الخطوتــين السابقتين فإذا ما تمت الملاحظة ثم المقارنة بشكل جيد فعندها إما يستجيب الفرد أو لا يستجيب (في الزيود، 2004).

وقد عرف ليندر وهاريس (1993م) Linder& Harris التعلم المنظم ذاتياً بأنــه "الاستخــدام الفعال للمكونــات المعرفية وما وراء المعرفيــة والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية" ووضع له ستة أسس هي:

1 – المعتقــدات المعرفية: وتتمثل بفهــم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم. وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.

2 – الدافعيــة: إن التعلم النـاجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية. وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي وتعزز

هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.

3 – مـا وراء المعرفة: وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الإستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

4 – إستراتيجيـات التعلـم: إن تدريب المتعلم على استخـدام إستراتيجيات متعـددة بحيث يكـون مسؤولاً عن هـذه الإستراتيجيات ويتقـن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة ويتمكـن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الإستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

5 – الحساسيـة للموقـف (Contextual Sensitivity) : وهـي القدرة على فهـم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلـة وحلها في سياق ما، ويمكن تطويـر هـذه القدرة من خلال تدريـب المتعلمين على كيفيـة تحديد المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

6 – الضبـط البيئي: ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحـة في بيئـة التعلـم بالإضافـة إلى خبرتـه الشخصية لإنجـاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

أمـا بينتريشـ وآخرون (1994م، صـ 139) Pintrich، ea، al. فقد عرفوا التعلـم المنظم ذاتياً على أنه «اكتساب الفـرد لإستراتيجيات التعلم التالية: المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل ، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية».

كمـا يعرفـه بينتريشـ (2000م، صـ 453) Pintrich بأنـه «عملية هادفة ونشطـة حيـث يضـع المتعلمـون أهدافهـم التعليمية ثـم يحاولـون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية».

ومما سبق يمكن أن نعرف التعلم المنظم ذاتياً بوصفه مفهوماً شارحاً على أنه عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية. ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الإستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه. باعتباره (أي المتعلم) محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئية المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد.

ثالثاً: مقارنة التعلم المنظم ذاتياً بالتعلم التقليدي:

يقارن بوبي Bobbi (في الزيود،2004) ما بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التعلم التقليدي أو السائد على أساس أن التعلم المنظم ذاتياً يعطي مساحة أكبر من الحرية الفردية لدى المتعلم، ويعتمد على التعاون والتفاعل فيما بين الطلبة ويتيح الفرصة للطلبة للاعتماد على أنفسهم في اتخاذ قرارات خاصة بهم، وينشأ عن ذلك تقبلهم المسؤولية الذاتية عن تعلمهم، وهم يفكرون بطرق تعتمد على الاستقراء والاكتشاف والإبداع و يفكرون أيضاً تفكيراً تباعدياً، ولذلك فإن دوافعهم داخلية ومستمرة، ونتيجة لذلك فإن تعزيزهم داخلي ذاتي نتيجة لما يقومون به من تقييم ذاتي لتعلمهم ويعتمدون بشكل كبير على إستراتيجيات ما وراء معرفية في تعلمهم.

أما في التعلم التقليدي فإن حرية التفكير عند المتعلم محدودة بما يتطابق مع وجهة نظر المعلم وما تفرضه طبيعة المادة وبنيتها، ويعتمد الطلبة في التعلم التقليدي على المنافسة وعلى المعلم وتوجيهاته فيما يتعلمون.

وتغلب على التعلم التقليدي طرق التفكير التقاربي والاستنتاجي، ويستخدم الطلبة دوافع خارجية وبالتالي يعتمدون على التعزيز الخارجي أكثر من اعتمادهم على التعزيز الداخلي وذلك لأن تقييم التعلم لديهم يعتمد على

المعلم بالدرجة الأولى وليس ذاتياً. وهم يستخدمون الكتاب والمقررات المدرسية التي عليهم حفظها. ويلخص الجدول (1-1) دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً ودوره في التعلم التقليدي:

الجدول (1-1) دور الطالب في التعلم التقليدي ودوره في التعلم المنظم ذاتياً (Bobbi،1992)

	دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً	دور الطالب في التعلم التقليدي
١	حرية التفكير والتعبير	التقيد بوجهة نظر المعلم وترتيب المادة أو المحتوى
٢	التعاون والتفاعل مع الأقران	المنافسة
٣	الاعتماد على الذات عند اتخاذ القرار	الاعتماد على المعلم
٤	المسؤولية الذاتية عن التعلم	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم والطالب
٥	الاعتماد على التفكير بطرق مختلفة: الاستقراء، الاكتشاف، الإبداع، تفكير تباعدي	الاعتماد على التفكير الاستنتاجي والصمي والتقاربي
٦	الدوافع ذاتية	الدوافع خارجية
٧	التعزيز داخلي	التعزيز خارجي
٨	تقييم عملية التعلم يتم ذاتياً	تقييم عملية التعلم خارجية تعتمد على المعلم
٩	استخدام وسائل متعددة في التعلم تعتمد على المرونة (مراجع، طرق البحث، إعادة التنظيم)	اقتصار الوسائل على ما يقدم داخل غرفة الصف مثل الكتاب والمنهاج والمقررات الدراسية
١٠	استخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية إضافة إلى الإستراتيجيات الأخرى	استخدام أساليب تقوم على الحفظ ونادراً ما يستخدمون إستراتيجيات ما وراء معرفية.

رابعاً: خصائص الطلاب المتعلمين المنظمين ذاتياً

تشير بعض الدراسات العلمية إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتياً يتمتعون بالصفات التالية:

1 – قادرون على تحديد أهدافهم.

2 – متعلمون إستراتيجيون.

3 – يمتلكون دافعية للإنجاز وفاعلية ذاتية مرتفعة.

4 – لديهم وعي بالعمليات المعرفية.

5 – متعلمون متعاونون.

وقد وجدت الدراسات بشكل عام بأن الصفات التالية تميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً عن الذي لا يقوم بذلك:

1 – على علم بالإستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم).

2 – يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).

3 – يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.

4 – يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.

5 – حسب الدرجة التي يسمح بها السياق، يظهر جهوداً كبيرة في المشاركة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الصفي (كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفصلية، تنظيم العمل الجماعي).

6 – قادر على تطبيق مجموعة من الإستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده على المهمة.

(Montalvo and Gonzalez Torres، 2004)

خامساً: أهمية التعلم المنظم ذاتياً

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه موجهاً نحو أهداف التعلم، ويمكن أن يتعلمه الطالب في أي مرحلة علمية، كما تكمن أهميته في نوعية الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتياً يُظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.كما تبرز أهمية التعلم المنظم ذاتياً من كونه يعتبر أحد الحلول التربوية في تعلم الطلاب في العصر الحديث، وسوف نشير إلى أهميته من خلال ما يلي:

1 - طبيعة العصر الحالي

إن التقدم التكنولوجي والتقني الهائل الذي يواجه العالم والزيادة المتلاحقة في كم وحجم المعلومات تتطلب من صانعي القرارات السياسية والتعليمية والتربويين السعي إلى تقديم أفضل طرق وأساليب ونظم تقنيات التعليم الحديث بما يتواكب مع أي تطور تقني. ولقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين ثورة كبيرة في مجال المعلومات، غيرت كثيراً من المفاهيم. ولعل أهم ما يميز هذه الثورة المعلوماتية ظهور التقنيات الجديدة في معالجة

المعلومات وتخزينها، وكذلك ظهور الحواسيب العملاقة وشبكات الإنترنت، ونتيجة لذلك شهد العالم تطوراً في مختلف المجالات التربوية ومن ضمنها مجال التعلم والتعليم. فقد أصبح لدى الإنسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد أن يلم بها مهما كانت قدراته، ولذا بدأ الاهتمام ينصب على دور فعال ونشط للمتعلم، يمكن له من خلاله معالجة هذه المعلومات وتنظيمها، و يمكّنه من استرجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات وليس متلقياً سلبياً للمعلومات (الحسينان،2010م). ويذكر إبراهيم (1998م) أن إنسان اليوم يعيش حياة دائمة التغير يحتاج فيها إلى اكتساب مستمر للمعرفة، والطلب المستمر للمعرفة يتطلب من الفرد نوعاً من التعلم يضمن له توظيفاً أمثل لقدراته وإمكاناته.

لقد بات من الواضح أن من أهم طرق مواجهة تحديات القرن الجديد ضرورة تغيير غايات التربية ومفاهيم التعلم، حيث ينبغي أن تشتمل على النظرة الشاملة للتعلم التي تمكن كل فرد من أن يكتشف ذاته ويتعرف على إمكاناته الخلاقة، لذا يجب أن يتغير الوضع الحالي بحيث يتم التحول من الاعتماد على الأسلوب التقليدي للتعلم والذي يعتمد على المعلم ومصادر التعلم إلى الاعتماد على الذات بحيث يتعلم الطلاب كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون فقط.

ولقد بات من سمات الألفية الثالثة التقدم المعرفي الهائل الذي ينساب عبر الوسائط المتعددة والذي ترتب عليه اعتماد المتعلم على ذاته في التعلم وحل مشكلاته وتحسين دافعيته للتعلم، ومع تزايد استخدام التكنولوجيا في المجال التربوي، مثل التعلم عن بعد، وبيئات التعلم المعززة بالحاسوب، وبرامج التعليم المفتوح، والمقررات الدراسية التي تُدرس عبر الإنترنت زادت أهمية التعلم المنظم ذاتياً، وأصبح أمراً يفرضه الواقع وتحدده المعطيات الحياتية.

ومـع ظهـور عصـر التكنولوجيـا والمعلوماتية تتطـور الحياة وتتطـور معها الأساليـب والطـرق التعليمية ممـا أدى إلى ظهور دور جديـد للمعلم، الأمر الــذي ترتب عليه تـدني فاعلية الدور التقليدي للمعلـم والذي كان مقتصراً علـى التلقين، أو التعليم الموجه من قبـل الآخرين الذي عكس اهتمام علماء النفـس التربوي لحقبة طويلة، مما أظهر الحاجة إلى أساليب تعليم جديدة تستنـد إلى مفاهيم ونظريـات تربوية جديدة، ومن هـذه الأساليب أسلوب التعلـم المنظـم ذاتيـاً Self-Regulated Learning (إبراهيـم، 1998م ؛ الزيـود، 2004م). وفي هـذا الصـدد ازدادت أهمية التعلـم المنظم ذاتياً بين المربـين حيث يُنشط الطلاب عقلياً أثناء التعلـم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم.

2 - مهارات التعلم مدى الحياة

لقـد اتفـق العديد مـن الباحثين التربويين علـى أهمية التعلـم مدى الحياة لمواكبـة عصر العولمة والانفجار المعـرفي، وفي سبيل ذلك طرحوا العديد من الصيـغ والتصورات التـي تساعد على التعلم مدى الحيـاة. وتعتبر مهارات التعلم مدى الحياة Life long-learning من المهارات الأساسية التي بدأت تركـز عليهـا المجتمعات المتقدمة؛ لذلـك لا غرابة أن تؤكـد تلك المجتمعات علـى أي فكرة تدعم تلك المهـارات الأساسية. وتكمن أهميـة التعلم المنظم ذاتيـاً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجـال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربويـة الحاليـة، والتـي نادت بهـا منظمـة اليونسكو دول العـالم في أحد مؤتمراتها للتربية بأن تجعل من التربية أداة تحوي المحرومين والمستبعدين، وأن تجتهـد لتصل إلى ما لم تصل إليـه الخدمة التربوية. وفي المؤتمر نفسه

طـورت اليونسكو مفهوم التعلم للجميع ليصبـح التعلم المستمر مدى الحياة للجميـع. وذلك لأننا نعيش في عالم يتفجـر بالمعرفة والتطور والتقدم والذي يعـد سنة من سنن الكـون التي نسير عليها، وسمة مـن سمات العصر الذي نعيشـ فيـه، والسبيـل لمواكبة هذا التطـور لا يخـرج عن مضمـون العملية التربوية. هنـا اتفق العديد من الباحثين التربويين علـى أهمية التعلم مدى الحيـاة Life long-learning لمواكبـة عصر العولمـة والانفجار العلمي وفي سبيـل ذلك طرحوا العديد من الصيغ والتصـورات التي تساعد على التعلم مدى الحياة ومنهـا التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning وذلك لتركيـزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً وفعالاً في عملية التعلم (أحمد خليفة ،2006م).

3 - جودة التعلم

يسهـم التعلـم المنظـم ذاتيـاً في جعـل التعلـم تفاعـلاً مرناً بـين العمليات الشخصيـة والسلوكية والبيئية، بما ينشط المتعلمـين سلوكياً ومعرفياً داخل العملية التعليمية، الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديـد من الإستراتيجيـات التي تسهـم في إنجاز المهـام الأكاديمية. وقد توصـل روزندال وآخـرون (2003م) Rozendaal، et al. بعد استعراضهم لعـدد كبير مـن الدراسات للتعلم المنظـم ذاتياً إلى أن التعلـم المنظم ذاتياً يعـد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ أن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعـد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشـكل جيد والمادة التـي تم تعلمها بشكل أقل جـودة، وبالتالي فإن الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفـوق المعرفي على كافة أنشطـة العمل الدراسي اليومـي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (في الهوراي والخولي، 2006م).

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في أنه أيضاً يعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، ويشجع الطلاب للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيه المعلم. كما أنه ينشط عملية التعلم، ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة، يضاف إلى ذلك تركيز الانتباه وإدراك العلاقة بين استخدام الإستراتيجيات والتحسن في الأداء والتعرف على نواتج التعلم، وإدراك أكثر إيجابية لفاعلية الذات.

كما تتضح أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه أحد الحلول المهمة لزيادة كفاءة الطلاب في بعض ما يواجهونه من مشكلات قد تعوقهم أثناء تعلمهم، فقد ثبت من خلال بعض الدراسات العلمية أن البرامج التعليمية القائمة على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فعالة في حل المشكلات الرياضية، وفي رفع قدراتهم الاستيعابية لما يقرؤونه، وفي تنمية الأداء الكتابي، ومهارات التعبير الشفهي، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي. كما أن استخدام برامج التدخل القائمة على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تساعد في زيادة كفاءة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يؤكد على الدور الجوهري والذي يسهم فيه التعلم المنظم ذاتياً في جودة التعلم بشكل عام.

الفصل الثاني

التصور النظري للتعلم المنظم ذاتياً

التصور النظري للتعلم المنظم ذاتياً

يركز هـذا الجزء على النظريات العلمية في علم النفس التي حاولت تفسير التعلـم المنظم ذاتيـاً للمهارات التعليمية الأكاديميـة داخل وخارج المدرسة، ويتنـاول النظريـة السلوكيـة، نظريـة التطـور المعـرفي، النظريـة المعرفية الاجتماعية ونظرية معالجة المعلومات والنظرية الظاهراتية.

أولاً: النظرية السلوكية: Behavioral Theory

تتستمـد النظرة للتعلّـم المنظم ذاتياً من أعمال ب.ف سكنر في التعزيز Re-inforcement، وحسـب هـذه النظرية فإن السلـوك الإجرائي Opearent Behavior ينبعـث من حضور المثيرات التمييزية Discrimination Stimu-lus، ويعتمـد السلوك على توابعـه. فالسلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد، أما السلوكيـات المعاقبـة فيحتمل أن تقـل. ومثال ذلك، فإن مـدح المعلّم للطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار ما من الممكن أن يؤدي إلى تشجيع الطلاب على الاستعداد الجيد للاختبارات(Schunk ،2004، p. 66).

لقد درست نظرية التعزيز كيف أن الأفراد يبنون مثيرات تمييزية ويوجدون فرص التعزيـز، فالسلوك المنظـم ذاتياً يتطلب اختيار الفـرد بديلاً ما من بـين عدة بدائل للفعـل، وبشكل مثالي فإن الفرد قادر علـى تأجيل المعززات الفوريـة إلى أوقات مناسبـة في المستقبل، مثل الطالب الذي يمكث في البيت ليلـة الجمعة مـن أجل الدراسـة للاختبار بدلاً من الخـروج في ذلك اليوم، وهذا يعتبر من قبيل تأجيل التعزيز الفوري من أجل عائد آخر لاحق (عادة ما يكون أكبر).

(Schunk ،2004، p. 66 ; Mace، Belfior & Shea ، 1989 ،p.29)

وفي مشهد التعزيز يقرر الفرد أياً من السلوكيات يجب عليه أن ينظمها، كما

يقرر المثـيرات التمييزية التي عليه أن يؤسسها إضافـةً إلى تقييم أدائه إذا ارتبط بمعيار ما، ثم إدارة التعزيز نفسه.(Schunk ،2004، p. 66)

1 - العمليات المفتاحية لنظرية التعزيز في التعلّم المنظم ذاتياً

1-1 مراقبة الذات : Self Monitoring

تشـير مراقبة الذات إلى الانتبـاه المركز لبعض مظاهـر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالناس لا يستطيعون أن ينظموا أفعالهم إلاّ إذا وعوها أولاً. ومـن الممكن تقييم سلوكياتهم بواسطة أبعاد مختلفة مثل: الكمية، النوعية، الدرجـة أو الأصالـة، ففي أثناء إعـداد الطالب لورقة بحثيـة نهاية الفصل الدراسـي، فإنـه يحتمـل أن يقوم بتقييم عملـه لتحديد الأفـكار والوحدات الهامـة، والوقت اللازم للانتهاء خلال المدة المطلوبة، وتحديد الطول الكافي للموضـوع. وحسـب نظرية التعزيز فـإن مراقبة الذات تناسـب بعض أنواع الأداء أكثر من غيرها مثل الأداءات في المهارات الحركية، والأعمال الفنية، والسلوكيات الاجتماعية، وأمثلة ذلك:

- كيـف يقطع الشخص السريـع مسافة 100م بسرعة كبـيرة جداً (مهارة حركية).
- كيف يشعر الشخص بالراحة عندما يخدم الآخرين (مهارة اجتماعية).

(Schunk ،2004، p. 66)

ويمكـن أن نلاحـظ أن المراقبة الذاتيـة تتضمن عنصريـن أساسيين هما: الملاحظـة الذاتية، والتسجيل، حيث تمثـل الملاحظة الذاتية الخطوة الأولى في المراقبـة الذاتية والتـي تتطلب أن يكون الفرد واعيـاً أو قادراً على تمييز حـدوث السلوك المستهدف والمطلوب التحكم فيـه. ومصداقية هذا التمييز تعتمـد جزئياً على وضوح واتساق المثير المـراد ملاحظته، وأيضاً على خبرة

الفـرد في القيام بالتمييز. بينما يمثل التسجيـل الخطوة الثانية في المراقبة الذاتيـة وذلك حـين يسجل الفـرد بعض أبعـاد الاستجابـة المستهدفة مثل تكرارها أو دوامها وبقائها.

ويمكـن استعمال عـدة طرق لمراقبة الـذات على السلـوك، ويعتبر التدريب ضرورياً، وتتضمن طرق مراقبة الذات ما يلي:

1 - **الروايات أو السرد** Narration

وهي عبـارة عن حسابات مكتوبـة لسلوك الشخص والسيـاق الذي يحدث فيه، ويمكن أن تتراوح الروايات من المفصل جداً إلى غير المحدد.

2 - **حساب التكرار** Frequency counts

هـي عملية حساب الحالات التي تتكـرر في السلوكيات خلال الفترة الزمنية المعطـاة، مثـل أن يحسـب الطالب لنفسه كـم مرة يدور حـول المقعد خلال (30) دقيقة من جلوسه وهو يحل التمارين.

3 - **مقاييس المدة** Duration Measures

تسجيل مقدار الوقت لحدوث السلوك خلال الفترة المعطاة.

4 - **مقاييس عينة الوقت** Time - sampling

تقسم الفترة الزمنية إلى فترات أقصر، ويتم تسجيل كيفية حدوث السلوك غالباً في كل فترة قصيرة.

مثـال: الفـترة الزمنيـة (30) دقيقـة اللازمـة لدراسة موضـوع ما، يمكن تقسيمها إلى ست فترات قصيرة مدة كل فترة خمس دقائق، وبعد كل خمس دقائق يسجل الطلاب فيما إذا كانوا قد درسوا كل الوقت.

5 - **تقدير السلوك** Behavior rating

تتطلب عملية التقدير معرفة كيفية حدوث السلوك خلال الفترة الزمنية المعطاة وذلك مثل: (دائماً، أحياناً، لا يحدث نهائياً... إلخ).

6 - **الذاكرة السلوكية والسجلات الأرشيفية** Behavioral traces and archival Records

هي سجلات دائمة موجودة بشكل مستقل في تقييمات أخرى مثل (عدد من صحف الأعمال المنجزة، عدد من المشكلات المحلولة بشكل صحيح)، وفي حال غياب السجل الذاتي فإنه يظهر عمل الذاكرة الانتقائية، ومن الممكن ألا تعكس الملاحظات وحدها السلوك المقصود بشكل دقيق. وربما يظهر السجل الذاتي في الغالب نتائج مفاجئة، فالطلاب الذين يعانون من صعوبات في المذاكرة من الممكن لهم أن يتعلّموا وخصوصاً أنهم يهدرون أكثر من (50 %) من وقت دراستهم في مهمات غير أكاديمية.

(Schunk، 2004، p. 67)

ويوجد معياران مهمان لمراقبة الذات وهما الانتظام والتقارب:

أ- الانتظام: Regularity

وهي عملية ملاحظة السلوك بشكل مستمر ومنتظم بدلاً من أن تكون بشكل متقطع، وهنا يجب استخدام سجل يومي بدلاً من التسجيل الأسبوعي للسلوك، وهذا يعني ملاحظة مستمرة يومياً بدلاً من أن تكون أسبوعية، لأن الملاحظة غير المنتظمة قد تحدث نتائج مضللة.

ب- التقارب: Proximity

وتعني عملية التقارب، ملاحظة السلوك وقت حدوثه بدلاً من الانتظار وقتاً أطول بعد حدوثه، وهذا يعني أننا بحاجة لأن نسجل السلوك بعد حدوثه بدلاً

من الانتظار حتى نهاية اليوم لإعادة بناء الأحداث (Schunk، 2004، p. 67).

ويلاحظ أن الطرق الأربعة الأولى من المراقبة الذاتية تعد وسائل قياس مباشر (بمعنى أنهم يقيسون السلوك كما يحدث) أما الطريقتان الأخيرتان فهما قياس غير مباشر حيث يتم التسجيل في لحظة معينة وذلك بعد حدوث السلوك (Mace، et، al. ، 1989، 31).

وبهذا فإن طرق مراقبة الذات تضع مسؤولية التقدير السلوكي على الطالب نفسه، وهذه الطرق تقود في الغالب إلى تحسينات سلوكية هامة. ومن العمليات المعروفة في مراقبة الذات: رد الفعل الذاتي Reactivity ، ويتكوّن رد الفعل الذاتي لدى الشخص من الموقف، ذلك أن استجابات مراقبة الذات هي استجابات سلوكية، حيث تؤثر على الاستجابات المستقبلية. فالتسجيل الذاتي عبارة عن استجابة وسيطة، تتوسط بين علاقة السلوك السابق بنتائج أطول في مداها، والطلاب الذين ينجزون المراقبة الذاتية لصفحات كتاب النشاط يزودون أنفسهم بمعززات وسيطة، والتي تتوسط بين جلسات العمل الصفية والنتائج المرجوة، وهذا يشبه إلى حد كبير عمل المعلّم في المديح والثناء والاحترام الجيد للطالب كمعزز (Schunk، 2004، p. 67).

ويحدد ماك وآخرون (1989م، ص 32-33) Mace، et، al. عدداً من المتغيرات التي من شأنها التأثير على الدرجة التي تتفاعل بها المراقبة الذاتية، ومن ثم تؤثر على السلوك ومن هذه العوامل:

1 - الدافعية: فلكي تحدث ردة فعل نتيجة المراقبة الذاتية لا بد وأن يكون لدى المتعلم دافعية للتغير.

2 - تعليمات المجرب: فالتعليمات المعطاة من قبل المجرب قبل وأثناء المراقبة الذاتية تؤثر على قوة ومقدار التفاعل الناتج عن المراقبة الذاتية.

3 - توقيت التسجيل الذاتي: فتوقيت التسجيل في علاقته بحدوث السلوك

المستهـدف يمكن أن يؤثـر على الدرجة التـي بها تتفاعل المراقبـة الذاتية، فالمراقبـة الذاتيـة المستمرة والفورية تـؤدي الى مزيد مـن التفاعل مقارنة بالتسجيل الذاتي المؤجل.

4 - طبيعـة السلوك المستهدف وأداة التسجيـل: يتوقف التفاعل على طبيعة السلـوك، هل هو سلوك لفظي أم غير لفظـي؟، وهل هو ملاحظ وصريح أم هو خفـي؟. إن التسجيل الذاتي للسلوك اللفظي الصريح يسفر عنه رد فعل أفضـل من قبل المراقبة الذاتية، كمـا أن تفاعل المراقبة الذاتية يكون أفضل عند استخدام أجهزة التسجيل (عداد).

5 - الأهـداف – الدافعية – التعزيز: يـؤدي تزويد الطلاب بمعايير للأداء عنـد قيامهم بالمراقبة الذاتية، وكذلـك إعطاؤهم تغذية راجعة متكررة عن تحسـن أدائهم المراقـب، وتعزيز استجابات المراقبة ذاتيـاً تزيد من تفاعل المراقبة الذاتية أيضاً.

2-1 تعليمات الذات : Self-Instruction

يعـرف مـاك وآخـرون (1989م، صـ 35) Mace et al. التعليمات الذاتية بأنهـا: المثيرات المميزة التي تسبب سلوكاً محـدداً أو لواحق سلوكية محددة تؤدي إلى التعزيز.

فمـن المنظـور الإجرائي تقـوم عملية المراقبـة الذاتية بتزويـد الفرد بمثير تمييـزي لتنظيم مستوى سلوكه الذاتـي Level of One›s own behavior وذلـك طبقـاً لمعايير التعزيز، في حـين التعليمات الذاتية تـزود الفرد بمثير يييـزي هـو المسـؤول عن حـدوث سلـوك محـدد أو لواحق سلوكيـة Specific behavior or Behavioral Consequences تـؤدي إلـى التعزيـز. (Mace et al. ، 1989، p. 35)

ويفرق شنك (2004م، ص 69) Schunk بين نوعين من التعليمات الذاتية:

1 – يتضمــن النوع الأول من التعليمات الذاتية ترتيــب البيئة من أجل إنتاج مثــيرات تمييزية، حيث يحاول الأفــراد أن يراقبوا بيئتهم ليكونوا على صلة بواحــد أو أكثر من المثــيرات التمييزية، والتي تسبــب السلوك المرغوب فيه وهــذا المثير التمييــزي قد يكون لفظيــاً أو غير لفظي، وتكــون لديه القدرة على إحداث السلوك المرغوب فيه حيث إن أداء هذا السلوك في الماضي نتج عنه التعزيز، فالطالب الذي يرى أنه بحاجة إلى مراجعة مادة معينة وحتى لا ينســى ذلــك يقوم بكتابة مذكــرة لنفسه قبل النوم، و هــذه المذكرة تقوم بتنبيهــه إلى ضرورة المراجعة في اليــوم التالي، والتي سيترتب عليها إحراز التعزيز (الحصول على درجات عالية) بشكل أفضل.

2 – يعكس النوع الثاني من التعليمات الذاتية العبارات أو القواعد التي تقوم بــدور المثير التمييزي لتوجيه سلوك الفرد، حيــث تصف عبارات التعليمات الذاتية كلاً من الاستجابة التي يجب أن تؤدى والناتج (اللاحق) من أدائها.

وتعتــبر إستراتيجية التعليمات الذاتية وسيلة فعّالة لتحسين الفهم والكفاءة الذاتيــة للأشخاص الذين لديهم ضعــف في القراءة، فقد قام شنك ورايس Schunk & Rice (1986م) بتعليــم أشخاصــ لديهــم ضعــف في القراءة باستخدام إستراتيجيــة التعليمات الذاتية من خلال اتباع الخطوات التالية في قراءة فقرات التعبير:

ما الذي يجب أن أعمله؟

أقرأ الأسئلة.

أقرأ الفقرة لإيجاد الفكرة الرئيسة.

أفكّر حول ما هي التفصيلات الشائعة.

أفكّر حول ما الذي يجعل العنوان جسداً.

أعيد قراءة القصة إذا لم أعرف إجابة السؤال.

(In Schunk، 2004، p. 69)

وهنــاك ميادين متعــددة تم استخــدام التعليمات الذاتية فيهــا مثل الميدان الأكاديمــي، والاجتماعــي والمهارات الحركيــة. ومن الجدير ذكــره أن هذه الإستراتيجية ربما تفيد بشكل خاص الطلاب الذين يعانون من عجز معرفي وخاصةً الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه. (Schunk، 2004، p. 69)

3-1 التعزيز الذاتي: Self-Reinforcement

يشير التعزيز الذاتي إلى العملية التي يقوم بها الأفراد بعد أداء الاستجابة، حيــث يستقبلون المثيرات المعززة التي تزيد مــن احتمالية حدوث الاستجابة في المستقبــل. إن المعزز يتحــدد بالأثر الذي يتركه. مثــال ذلك، لنفرض أن طالبــةً اسمهــا ســارة، حيث تستخــدم سارة نظــام النقاط لتكافــئ نفسها بنقطــة واحدة لكل صفحــة تقرؤها من كتاب التاريــخ. وتحتفظ بسجل لكل أسبــوع، فــإذا تجــاوزت نقاطها (5%) فإنهــا تستطيــع أن تكافئ نفسها بــ(30) دقيقة كوقــت راحة من يوم الجمعــة. لذا يتوجــب أن يعرف الفرد نظــام التعزيز الذاتي، وبناء عليه يتــم تحقيق الكسب المنتظم لوقت الراحة (المعــزز الذاتي)، وإن ازديــاد الأداء بمعدل عالٍ كتحصيــل منتصف العام الدراســي، يجعل سلوكياتــه الأكاديمية تبدأ بالانتظام عــن طريق احتمالية حدوث التعزيز (Schunk، 2004، p. 70).

2 - تقييم النظرية السلوكية

لقــد اعتمدت نظريــة التعزيز علــى آراء سكنر في السلــوك الإجرائي الذي يحــدث في وجود المثير المميز، بينما يتوقف حدوث هذا السلوك في المستقبل بنــاء على لواحقه، فالسلوك الذي يتــم تعزيزه يصبح أكثر احتمالاً للحدوث في المستقبل.

كمـا توظف النظريـة السلوكية العمليـات المفتاحية في التعلـم المنظم ذاتياً (المراقبـة الذاتية، التعليمات الذاتية، والتعزيـز الذاتي)، وهذا ساعد على توضيـح الإجـراءات التي يقـوم بها الطـلاب لتنظيم تعلمهـم بشكل ذاتي. وبرغـم أهميـة هذه العمليات في التنظيم الذاتي للتعلـم إلا أن «شنك» يؤكد علـى أن الدراسـات قللت من شـأن التعزيز الذاتي كسلـوك فعال في التعلم المنظـم ذاتياً مقابل التعزيز بشكل عام خـلال الاكتساب للمهارات المنظمة ذاتيـاً، بالإضافة إلى أنه من الصعب الفصل بـين ما إذا كان الطالب يؤدي المهمـة بناء على التعزيز الذاتي أو بناء علـى أنه اختيار معلمه، فالدراسات التجريبية التي استخدمت التعزيز الذاتي لم تكن دقيقة بشكل كافٍ لتستبعد تأثير البيئة المدرسية التي تتضمن نظاماً وقواعد فصلية يخضع لها الطالب أكثر من كون اعتبار استجابته نتيجة التعزيز. (Schunk، 2004، p. 70).

ثانيــاً - نظريــة التطــور المعرفــي: Cognitive Development Theory

تؤسس نظريـة التطور المعـرفي صلـة قوية بين الحديـث الذاتـي Private Speech وبين التطـور في التنظيم الذاتي. ويشير الحديث الذاتي إلى حالة مـن ظاهـرة الكلام التي تملك وظيفـة منظمة ذاتياً ولا يمكـن أن تعبر عن علاقة اجتماعية صريحة. بمعنى أن الحديث الذاتي موجه من الفرد لنفسه وليس موجهاً للآخرين.

وقـد وُجِد في أعمال بافلـوف (Pavlov،1927) تمييز بـين عاملين، العامل الأول إدراكي والثاني لغوي كأنظمة الإشارة، حيث أدرك بافلوف أن البيانات الإشراطية عند الحيوان لا تعمم على البشر، وأن الإشراط الإنساني يحدث فجـأة وذلك عند الاقتران بين المثيرات الشرطيـة والمثيرات غير الشرطية. وهـذا علـى خلاف ما يحدث عنـد الحيوان، ويعزى هذا الخـلاف إلى سعة

الإنســان للغة التي تتوســط في العلاقة بين المثيرات وبين الإدراك، فلا يمكن إنتــاج المثيرات عند الناس بشكل آلي، فهم يفسّرون بناء خبراتهم السابقة. وعلــى الرغــم مــن أن بافلــوف لم يوصل البحث إلــى نظام الإشــارة الثاني (اللغــوي) ، فإن البحوث اللاحقة أيدت معتقداتــه حول الإشراط البشري، حيث يكون معقداً ويلعب دور التوسط في اللغة(Schunk، 2004، p. 300) .

وركز العــالم الروسي لوريا (Luria،1961) على انتقــال الأطفال من نظام الإشــارة الإدراكي إلى النظام اللغوي، وافترض ثلاث مراحل لتطور الضبط اللفظي في السلوك الحركي:

المرحلــة الأولى: (ســنــة ونصف– سنتين ونصف) : يعتــبر الكلام استجابة أولية لتوجيه سلوك الطفل.

المرحلة الثانية : (ثلاث سنوات– أربع سنوات) : يصبح النمط اللفظي لدى الأطفال أكثر انفتاحاً من أجل التناغم مع السلوكيات الحركية.

المرحلــة الثالثــة :(أربع سنوات ونصف–خمس ونصــف) : مرحلة الحديث الذاتي، ويصبح الطفل قادراً على البدء بالحديث والتوجيه، ومنع السلوكيات الحركية.

واعتقد لوريا أن الحديث الذاتي هو حديث منظم ذاتياً وسلوك مباشر خلال تقنيات علم النفس العصبي. (Schunk، 2004، p. 300)

1 - جهود فيجوتسكي في نظرية التطور المعرفي

يــبرز من بين علمــاء هذه النظريــة العالم الروســي فيجوتسكــي الذي تعد نظريتــه إحــدى نظريات النمــو المعرفي، حيث هــدف فيجوتسكــي إلى بناء نظرية حــول التوظيف العقلي الإنساني تتسق وتنسجــم مع أفكار ماركوس، لــذا ركز فيجوتسكي في نظريته على تأثير البيئــة الثقافية التي يحدث فيها التعلــم (Henderson ، 1986) . ونجــد في نظريته جــذوراً مهمة للتنظيم

الذاتي يجدر بنا التركيز عليها.

فقد أولى العالم الروسي "فيجوتسكي" (Vygotsky 1962م– 1978م) اهتماماً خاصاً في نظريته المعروفة بالنظرية الثقافية الاجتماعية بالتوسط ودور التوجيه الذاتي في النظام الإشاري الثاني (اللغوي). واعتقد أن الحديث الذاتي يساعد على تطور التفكير بواسطة السلوك المنظم، ويوظف الأطفال الحديث الذاتي من أجل فهم الأوضاع المختلفة والتغلب على الصعوبات. ومن أهم عوامل تطور الحديث الذاتي هو تفاعل الطفل مع البيئة الاجتماعية، (Schunk، 2004، p. 300 – 301).

وتشير الدباس (2004م) كما ورد في برونسنز (2000م) Bronsons إلى أن فيجوتسكي يؤكد على دور البيئة الثقافية الاجتماعية في تنظيم الذات، وقد افترض أن الفرد لديه حاجة إلى التفاعل بفاعلية وقدرة واستقلالية لتطوير مستوى عالٍ من الوظائف العقلية من خلال تفاعله مع بيئته، فهو يتعلم أهدافه وطرق تحقيقها من خلال بيئته. وكذلك يتعلم الإستراتيجيات اللازمة لتحقيق أهدافه وقيمه، ويمكن أن تختلف الأهداف وتوجيه هذه الأهداف باختلاف ثقافة الفرد.

وحسب التطور السلس للغة الطفل فإن الكلمات التي من الممكن أن يتحدث بها تعتمد على المعاني التي يكتسبها من الآخرين فيما يتعلق بدلالتها، وحينئذ يعرف الأطفال معاني الكلمات واستعمالاتها من أجل توجيه سلوكهم.

(Schunk، 2004، p. 300 – 301)

وتعتبر نظرية فيجوتسكي متمايزة عن وجهات النظر الأخرى حول التنظيم الذاتي وذلك لأنها تركز على دور القوى الاجتماعية المتوسطة Mediated Social agents أثناء نمو الأطفال، وكذلك لتركيزها على الدور الوظيفي للحديث الذاتي (Inner speech Zimmerman) ، 1989a ، p. 16 ، فالعلاقة الديناميكية بين

التفكير والحديث أو التفكير واللغة لدى فيجوتسكي تلعب دوراً أساسياً في تطور ونمو التنظيم الذاتي، ويستخدم فيجوتسكي مصطلح الاستدخال لوصف عملية نمو وتطور التنظيم الذاتي، حيث يقترح أن التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال والراشدين تمدنا بالمضمون الذي سيتم استدخال الأطفال له.

وقد قادته أعماله إلى صياغة فرضية حول الاستدخال Internalization بوصفه الأساس الذي يقوم عليه انتقال العمليات الإشارية الاجتماعية الخارجية إلى عمليات إشارية ذاتية داخلية. (عامود، 2001م، ص 663).

وحسب نظرية فيجوتسكي، فإن التفاعل بين الطفل والراشد على المستوى التبادلي (Inter) يتم تمثيله في عقل الطفل (Intra)، فالتفاعلات الخارجية تصبح داخلية. ومن هنا يكون التفكير اجتماعياً بصفة دائمة كما أنه يعكس ثقافة الطرفين، فالتفكير أو التذكر أو الانتباه كلها كانت في الأصل تبادلية بين الأفراد ثم أصبحت خاصة بالفرد، فالنشاط العقلي يظهر مرتين أو على جانبين، يظهر أولاً بين الأفراد كنظام تفاعل عقلي ثم داخل الطفل كنظام عقلي ذاتي. ويشرح "ميللر" هذا الانتقال من الجانب التفاعلي إلى الجانب الذاتي (الشخصي) كما يلي: يفسر نشاط الطفل في إطار بيئي باعتباره أصغر وحدة للدراسة، فلا يمكن أن ينفصل النشاط العقلي الشخصي عن النشاط التفاعلي بين الأطفال وأفراد مجتمعهم الثقافي. ثانياً : يحدث التحول الذاتي للعمليات الاجتماعية خلال حركة الطفل في إطار عملية النمو التقاربي، و يكتسب الأطفال في النهاية أسلوب حل المشكلات الذي كان يتم تدعيمه في البداية بصورة اجتماعية، وينمو الأطفال ليدخلوا في الحياة العقلية لهؤلاء المحيطين بهم، إنهم يتقمصون التفاعلات الاجتماعية غير اللفظية وكذلك اللغة المتضمنة. بمعنى أن الأطفال يتفاعلون عقلياً مع أنفسهم كما كانوا يفعلون مع الآخرين في البداية. إن تعلم الدخول في حوار مع شخص آخر يؤدي إلى نمو

القــدرة العقلية علــى التحدث إلى النفس عند التفكـير في مشكلة ما، فيصبح الحــوار الخارجي داخلياً. وبهذه الطريقــة يحمل الأطفال مزيداً من المسؤولية تجاه حل المشكلة ويصبحوا منتظمين ذاتياً (ميللر ،2005م، ص -357 358).

ويعرف فيجوتسكي نطاق النمو التقاربي بأنه المسافة بين مستوى نمو الطفل الفعلي الذي يحدده أسلوب حل للمشكلات وأعلى مستوى محتمل للنمو الذي يحــدده الراشدون أو مجموعة مــن الأفراد الأكثر قدرة، ويقوم الشخص ذو الخــبرة الأعلى بمساعدة الطفل على الانتقــال من مستوى نموه الحالي الى المستوى المأمول باستخدام بعض الوسائل المساعدة، والنماذج، والتفسيرات والأسئلــة، والحــوار، والمناقشــة، والمشاركــة، والتشجيع والتحكـم في انتباه الطفل (ميللر ،2005م، ص 354).

ويتوقــف فيجوتسكي أمام الدور الحاسم الذي يقوم بــه التاريخ الاجتماعي في التطــور النفســي. ويجده متمثلاً في مــا ينتجه المجتمــع ويحسنه ويطوره مــن أدوات أو إشــارات، مثــل اللغــة والكتابــة والعدّ والحســاب. كتب يقول: (ليست الطبيعــة، وإنما المجتمع هو الذي يجب أن ينظر إليه في المقام الأول كعامــل محدد لسلوك الإنسان. وفي هذا تتجسد فكرة التطور الثقافي للطفل بأكملها). ونظراً لأهمية هذه المشكلة فقد خصّها بعددٍ من أعماله. ففي عام 1929م نشــر مقالاً بعنوان «تطور الأشــكال العليا للانتباه في سن الطفولة». وفي عــام 1930م أعقبه بمقال آخــر حول «الأداة والإشــارة». وخلال عامي 1930م و1931م كتــب مؤلفه «تاريخ تطور الوظائف النفسية العليا» الذي لم ينشــر إلا بعــد وفاته بأكثر من عقدين. وفي عــام 1931 ظهر كتابه «التفكير واللغة» (عامود، 2003م، ص 662).

ومــن خلال هذه المؤلفات يبرز منهج فيجوتسكي الجديد في دراسة الأشكال العليا من الوعي، والذي أطلق عليــه «المنهج التكويني –التجريبي». وخلافاً

للمناهــج التقليديــة المتبعة في علم النفس كالملاحظــة والتجربة المبنية على أساس المنبه –الاستجابة، يــرى فيجوتسكي أن هذا المنهــج يمكّن الباحث مــن تتبع الوظيفــة النفسية عند الإنسان منذ نشأتهــا حتى لحظة دراستها، والتعرف على الأطوار التي تمر بها. وباستخدام هذا المنهج جمع فيجوتسكي كميــة ضخمة من المعطيات والوقائع. ولقد قاده تحليلها إلى صياغة القانون العــام لتشكل العمليــات العقلية العليــا. ووفقاً لهذا القانون فــإن كل وظيفة تتخــذ مظهرين. ففــي البداية تكــون اجتماعية خارجية. وتصــير فيما بعد نفسية داخليــة. ويقصد فيجوتسكي بذلك أن الوظيفــة النفسية تظهر على شــكل علاقات بين الناس، ثم تنتقل تدريجياً إلــى الداخل (داخل الطفل)، وتصبــح ذاتيــة خاصــة. وقــد بنــى فيجوتسكي هــذا القانون علــى فكرتين رئيسيتــين: أولاهمــا: أن العمليــات النفسيــة عند الإنسان هــي منذ البداية اجتماعيــة المنشأ والشــكل. وثانيتهما: أن هذه العمليــات تكتسب في مجرى التطــور شكل العمليات الفردية الداخليــة، وبهذا انتقل إلى صياغة فرضيته حول الاستدخال Internalization (عامود، 2003م، ص 663).

2 - التنظيم الذاتي من وجهة نظر فيجوتسكي

إن مفتــاح التنظيــم الذاتي عنــد فيجوتسكي هــو اللغة لأنها تنقــل الثقافة، بالإضافــة إلى أنها العربة Vehicle الأساسيــة للأفكار وتنظيم الذات وهي الأســاس في التعبــير عــن الــذات والاتصال مــع الآخرين وذلــك من خلال الحديث الذاتي (Private speech).

وقــد ركز فيجوتسكي على أهمية المحادثة الذاتية المسموعة في عملية تنظيم الــذات مــع البيئة لــدى الأطفال قبل ســن السادســة، وأوضــح أن المحادثة المسموعــة تتحول تدريجياً بتطور العمر إلى لغة ذاتية غير مسموعة، وأوضح فيجوتسكــي أيضاً أهمية الثقافة في تطوير تنظيم الذات، حيث أشار إلى أن

الأفراد ينظمون ذواتهم ويحلون مشاكلهم بطرق تختلف باختلاف الثقافة.

وقد فرق فيجوتسكي بين نوعين من الحديث الذاتي ساهم به في توضيح العمليات المحددة التي يقوم بها الطلاب نحو التنظيم الذاتي، حيث صنف الحديث الذاتي إلى: الحديث الذاتي للاندماج في المهمة Task – involved inner Speech، والحديث الذاتي للاندماج في الذات Self – involved inner Speech. ويقصد فيجوتسكي بالنوع الأول من الحديث: بأنه العبارات الإستراتيجية لحل المشكلة التي تستخدم لزيادة التحكم في المهمة، بينما يقصد بالنوع الثاني من الحديث الذاتي بأنه: العبارات الدافعية والوجدانية التي تستخدم لتحسين الضبط الذاتي للفرد. ومن منظور فيجوتسكي فإن كلاً من العبارات الموجهة بالذات والعبارات الموجهة بالمهمة تستطيع التأثير على دافعية المتعلم. (Zimmerman ، 1989a، p. 17)

ويمثل الحديث الذاتي المتمركز حول الذات Egocentric speech العملية الأساسية للتنظيم الذاتي من منظور فيجوتسكي، ويعني بتلك العملية "أن الطفل يتحدث إلى نفسه فقط، فلا يهتم بمحدثيه، ولا يحاول التواصل، ولا يتوقع إجابات، وعادة لا يهتم باستماع الآخرين لأحاديثه" (Zimmerman ، 1989a، p. 18).

وقد أشارت الأبحاث إلى وجود علاقة قوية بين المحادثة الذاتية وتنظيم الذات، وتطور الإستراتيجيات التي تساعد على استخدام المحادثة الذاتية في زيادة تعلم الأفراد، وذلك لأن استخدام المحادثة الذاتية يساعد على بقاء الأفراد لفترات أطول في مواجهة المهام، كذلك تزيد من ثقتهم بقدرتهم على مواجهة المهام التي تحتاج لأوقات طويلة. وقد استخدمت إستراتيجيات الحوارات الذاتية في تعليم المهارات المعرفية بالإضافة إلى المهارات الحركية فقد استخدمها ديني (1979م) في تعليم مهارات القسمة

الطويلـة، واستخدمها شنك أيضاً في تعليـم الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، والأطفال الذين لديهم صعوبة تذكر الخطوات المتتالية الطويلة لمهارة ما (Schunk ،2004، p. 301–302).

كمـا افترض فيجوتسكـي أن الحديـث الذاتي يتبـع المنحى الخطـي للنمو التطـوري، فاللفظ العلني Overt Speech (التفكير بصوت مرتفع) يزداد مـن عمر (6–7) سنوات، وبعد ذلك يهبـط ويصبح على شكل حديث خفي Covert Speech وذلـك في عمـر (8–10) سنـوات، علـى الرغـم مـن أن الحديـث العلنـي ممكن أن يحدث في أي عمر من حيـاة الإنسان وخصوصاً عندمـا يصادف صعوبات معينة. وقد أظهـرت الأبحاث أنه على الرغم من النقصـ في مقدار الحديث الذاتي في عمـر (4–5–8) سنوات إلاّ أن هناك نوعاً مـن التناسب مع الزيادة في التنظيم الذاتي مع العمر. من جهة أخرى أظهرت الأبحاث النموذجية أن المقدار الحقيقي للحديث الذاتي صغير عند الأطفال والعديد منهم لا يلفظون.

(Schunk، 2004، p. 301; Zimmerman ، 1989a، p.17)

ومنذ الميلاد يكـون التحكم بالنسبة للأطفال الرضع من خلال الخصائص الماديـة للأصوات (نظـام الإشـارة الأول) ولكن مع تكـرار التعرض لمعاني الكلمات من أشخاص آخرين، فإن معنى الكلمات تكتسب بشكل مستقل عن خصائصـ المثيرات (نظام الإشارة الثاني) أي الحديث الخارجي. وعندما يصبح الطفل قـادراً على استخدام التعبيرات الذاتيـة في المواقف المحتملة مـن أجل تنظيم أدائه فيها فإنه بذلك يتحـول من مرحلة الحديث المتمركز حـول الذات إلى الحديـث الداخلي. والحديث الداخلي ينظـر إليه على أنه المرحلـة الثالثة في عملية نمو التفكير التجريـدي Pure thought (الأولى: الحديـث الخارجي، والثانية: الحديـث المتمركز حول الذات) . فيلاحظ أنه

عنـد انتقال الطفـل إلى مرحلة الحديـث الداخلي، فـإن الحديث المتمركز حـول الذات يصبح غير مسمـوع بشكل واضح وموجـزاً وغير مفهوم، حيث تصاحبه بعض التعبيرات في شكله السيمانتي وشكله البنائي وشكله اللغوي. (Harris ، 1990)

وهنا يتجلى خلاف فيجوتسكي مع العديد من مدارس علم النفس، ففي حين يذهـب بياجيـه وأتباعه إلى أن كلام الطفل (والوظائـف النفسية الأخرى) يكـون في طـوره الأول فردياً، ثم يصبح متمركزاً حول الـذات، وشيئاً فشيئاً يتحـول في الطـور الأخير إلـى كلام اجتماعي، ويجد السلوكيـون أن الكلام يمـر بمرحلتين قبل أن يصبح داخليـاً (أي تفكيراً)، وهما مرحلة التصويت ومرحلـة الهمسـ، يقـرر فيجوتسكـي أن الكلام يتطـور بالاتجـاه المعاكس للاتجاهـين السابقين. ففي المرحلة الأولى يتخذ طابعاً اجتماعياً، ثم يصبح متمركـزاً حول الـذات، وفي السنة السابعـة من عمر الطفـل يصير داخلياً (عامود، 2003م، ص 663).

ويعتـبر الحديث الذاتي من العوامـل التي تساعد على تحسن قواعد الأداء عند الطلاب، وذلك من خلال ما تتكوّن به من قواعد وإجراءات وإستراتيجيات، وقد أكـد ميكنباوم (1977–1986) على أن إجراءات تدريب التعلّم الذاتي يمكن أن تؤدي إلى تطور الحديث الخاص العلني أو الخفي. (Schunk، 2004، p. 301)

إن استعمـال الحديـث الذاتي يساعـد الطلاب على أن يبقـوا مستمرين في المهمـة، ويبني ثقتهم في عملهم بشكل منظم خـلال العمليات الطويلة. ففي إحـدى المـرات بدأ الطلاب يعملـون على فهم المحتوى من خـلال استخدام الحديـث الذاتي، وقـد استفادوا بـأن تمكنوا من العمل بشـكل أسرع وذلك لتحويـل الحديث الذاتي من المستوى العلني إلى المستوى الخفي. (Schunk، 2004، p. 303)

ومـن التطبيقـات المهمـة للحديـث الذاتي، أنـه يعتبر مـن أنـواع البيانات المنمذجة مثل:

تعريف المشكلة: ماذا يجب علي أن أعمله؟

تركيز الانتباه: أحتاج إلى توجيه الانتباه إلى ما أعمله.

التخطيط وتوجيه الاستجابة: أحتاج للعمل بحذر.

التعزيز الذاتي: أنا أعمل جيداً.

تقييم الذات: هل أقوم بعمل الأشياء في الاتجاه الصحيح؟

نسخ البيانات: أحتاج إلى المحاولة ثانيةً عندما لا أعمل بشكل صحيح.

(Schunk، 2004، p. 301)

كمـا يوضـح شنـك (2004م، صـ 301) Schunk أنـه يمكـن استخدامه لمساعـدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات أثنـاء تعلّمهم، وذلك لأنهم لا يستطيعـون القيام بالحديـث الذاتي بشكل تلقائـي في تعلّمهم مثل الطلاب المندفعين، أو المعاقين تعلُمياً، والطلاب الذين يحتاجون إلى علاج. والفائدة هنا أن الحديث الذاتي يمكن أن يحدد مشكلات التعلّم لديهم بشكل منظم، ويجبرهم على الانتباه للمهمة، والتدرّب على المادة التي تحسّن من تعلّمهم. وعندمـا يستطيع الطلاب استعمال المهمة بشـكل كافٍ فليس هناك ضرورة للحديـث الذاتي من أجل تسهيـل التعلّم. وذلك لأن الحديـث الذاتي يشكل مهمة إضافية من المحتمل أن تحول الأطفال عن المهمة التي بين أيديهم.

3 - تقييم نظرية التطور المعرفي

تضـم نظرية التطور المعـرفي العديد من جهـود العلماء الذيـن ساهموا في توضيـح إسهاماتهـم النظرية. ويبرز من بين هؤلاء العلمـاء العالم الروسي فيجوتسكـي الذي أوضحت نظريته كيف يبدو التعلم المنظم ذاتياً من خلال

تركيزها على الحديث الذاتي، وقد ساهمت أعمال فيجوتسكي في إبراز الدور الرئيسي للغة على أساس أنها العربة (Vehicle) الأساسية للأفكار وتنظيم الذات وهي الأساس في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين وذلك من خلال الحديث الذاتي (Private speech).

وفرق فيجوتسكي بين نوعين من الحديث الذاتي، حيث يكون أحدهما موجهاً للاندماج في المهمة، بينما يكون الآخر موجهاً لتحسين الضبط الذاتي، وكلاهما يساعدان على التأثير على دافعية المتعلم. ويعتقد الباحث بأن هذا الإسهام أثار الانتباه بشكل رئيسي على دور الحديث الذاتي في التعلم المنظم ذاتياً.

كما ساهمت أعماله في توضيح الصورة التي من خلالها يقوم الطلاب بتنظيم تعلمهم بشكل ذاتي من خلال انتقال الحديث الذاتي من حديث خارجي (مرتبط بالبيئة) إلى حديث داخلي (ذاتي) من خلال عملية الاستدخال، ومن دون أن يغفل كيفية حدوث ذلك، حيث أشار إلى أهمية منطقة النمو التقاربي والتي من خلالها يستطيع المعلمون مساعدة طلابهم على تطوير الحديث الذاتي الذي يؤدي إلى التعلم.

وبالرغم من هذا التوضيح من جانب فيجوتسكي الشارح لنظريته إلا أن ثمة صعوبة تتعلق بتحديد هذه المنطقة لكل طالب، حيث من المحتمل أن يختلف الطلاب في هذه المنطقة مما يجعل لدى المعلم صعوبة في تحديد مناطق الطلاب التقاربية ومن ثم تحديد مهام لكل طالب على حدة، اعتماداً على منطقة نموه التقاربي.

كما أشار إلى أن الأفراد ينظمون ذواتهم و يحلون مشاكلهم بطرق تختلف باختلاف الثقافة.

ثالثاً: النظرية المعرفية الاجتماعية: Social cognitive Theory

تعد نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهاماً عظيماً في نموذج التعليم

المباشر. وقد ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليه النماذج السلوكية – وخاصة نموذج سكنر – من ناحية أخرى. وكانت أولى هذه المحاولات هي التي صاغها جون دولارد J.،Dollard، ونيل ميللر N.،Miller في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) الذي صدر عام 1941م، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية (المثير –الاستجابة – التعزيز) وبين مبادئ التحليل النفسي. (أبو حطب و صادق،1994م، ص 346)، وكان لهما الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم، حيث افترضوا أن المحاكاة Imitation هي الميكانزم الأساسي لتعلم غالبية أنواع السلوك الاجتماعي (Hamilton and Ghatala، 1994، p 288). وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس، وتشبه إلى حد كبير ما أتى به سكنر، مع فارق أساسي واحد هو فكرتهما عن التعزيز. فالتعزيز لدى ميللر ودولارد ناشئ عن خفض الباعث بمعنى أن الاستجابة ترمي دائماً إلى خفض التوتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما. (فطيم وعبدالمنعم الجمال،1988م، ص 152).

أما المحاولة الثانية فهي التي صاغها (جوليان روتر) في كتابه (التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) الذي صدر عام (1904م)، وجاء تأكيداً لما ذكره ميللر ودولارد من قبل وخاصة مفهوم التعزيز. لكن مفهوم التعزيز قد تطور عند روتر فأصبح يسمى (محل الضبط أو وجهة الضبط Locus of control وفيه ميز بين الأشخاص الموجهين" داخلياً" والأشخاص الموجهين خارجياً. أما المحاولة الثالثة فتلك التي قام بها ألبرت باندورا وريتشارد ولترز في كتابهما (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية) الصادر عام (1963م)، ثم كتاب (مبادئ تعديل السلوك) لباندورا الصادر عام (1969م)، وقدما في هذين الكتابين نظريتهما في التعلم الاجتماعي والتي تستند إلى مفهوم

(التطويع الفعال أو الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning عند سكنر، وتدور أساساً حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك، إلا أن باندورا وزميله سرعان ما ركزا على السلوك الاجتماعي مستقلاً عن مفهوم التعزيز في ذاته، ثم على المفاهيم المعرفية المعاصرة، وخاصة في كتاب باندورا الصادر عام (1977م) (أبو حطب و صادق ،1994م، ص 346).

ويرى باندورا أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا عام ١٩٧٧م قائلاً: (سوف يكون المتعلم مرهقاً للغاية إن لم نقل معرضاً للمزالق، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج أي أن الفرد يكون فكرة عن كيف يؤدي الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين، وترشد المعلومات المرمزة والمشفرة نتيجة الملاحظة للفعل والتصرف في فرص ومناسبات لاحقة، وبما أن الناس يستطيعون تعلم ما يعملون من مثال شاهدوه على الأقل في صيغة مناسبة وذلك قبل أن يؤدوا أي سلوك، فإنهم يتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها). (جابر،1999 م، ص 19)

عبر ثلاثة عقود نحت نظرية باندورا تدريجياً تجاه المنحى المعرفي Cognitive حيث أعاد باندورا صياغتها وأطلق عليها نظرية المعرفة الاجتماعية، وترتب على ذلك أن أصبح تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم من اهتماماتها.

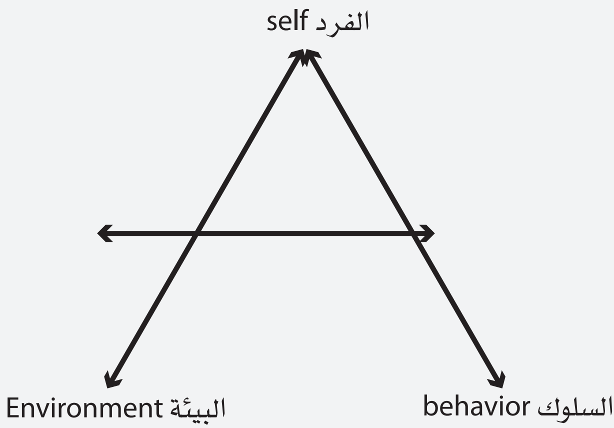
(Hamilton and Ghatala ، 1994، p. 288)

1 - الملامح الأساسية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا

أشار الزيات (1996م، ص 332-364) إلى أهم تلك الملامح في كتابه سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، وهي:

1-1 التبادلية الثلاثية : Triadie reciprocality

من أهم الملامـح الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا تأكيدها على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك Behaviore والمعرفـة Cognition والتأثـيرات البيئيـة Environmental influences، باعتبارهـا محددات متشابكـة. ومن هنا فإن السلـوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئيـة تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة بحيـث لا يمكـن إعطـاء أي من هذه المحـددات الرئيسية الثلاثـة (الفرد- السلوك -البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.



شكل رقم (1-2) العلاقة التبادلية بين الذات والسلوك والبيئة

1-2 العمليــات المعرفيــة: يؤكــد بانــدورا بــأن المتعلمين ليســوا فقط مجرد ممارســين لــردود الفعــل إزاء المثــيرات الخارجيــة، ولكنهم قــادرون على التفكــير والابتكار، وتوظيــف عملياتهم الذهنية المعرفيــة لمعالجة الأحداث والوقائــع البيئية، حيــث تلعب المعرفــة Cognition دوراً رئيســاً ومركّزاً في التعلــم الاجتماعي القائم على الملاحظة حيث تأخذ عمليات المعرفة في هذه النظريــة شــكل التمثيل الرمزي للأفــكار والصور الذهنيــة وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، كما تكون محكومة بهما.

1–3 تــرى هــذه النظرية أن محــددات السلوك تنطوي على تلــك التأثيرات المعقــدة التــي تحدث قبــل قيام السلــوك وتشمــل: المتغــيرات الفسيولوجية والعاطفيــة والأحــداث المعرفيــة، وكذلك تلــك التأثيرات التي تلــي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية.

1–4 يــرى بانــدورا أن معظــم أنمــاط السلــوك الإنساني لا تكــون محكومة بالتعزيــزات الفوريــة الخارجية التــي يؤكد عليهــا السلوكيــون (ثورنديك، وسكــنر، وجثري وغيرهم)، حيث تتحدد توقعــات النــاس في ضوء خبراتهم السابقــة، وأن أنماطاً معينة من السلوك تؤثر على قيمهم وأن أنماطاً أخرى تحــدث نتائــج غير مرغوبــة، كما قد يكــون تقديــر النــاس لبعضــ الأنماط السلوكيــة الأخــرى أكثر إيجابية، ومــن ثم فإن السلــوك الإنساني على هذا النحــو يتحدد إلى حد كبير بآثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية anticipated consequences.

1–5 يعتقــد باندورا أن الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أن تكتسب حتى في غيــاب التعزيز الخارجي، حيــث تكتسب العديد من أنمــاط السلوك من خــلال ملاحظة سلوكيــات الآخرين والنتائــج المترتبة عليهــا، وكذا أنماط تفاعلهــم مــع المتغيرات والمثيرات البيئيــة، وهذا ما يؤكد عليــه باندورا وهو

التعلم بالملاحظة أو النمذجة Learning of Observation أكثر من التعزيز المباشـر، ولعـل هذه الخاصيـة تشـكل أهم ملامـح نظرية بانـدورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

6–1 مـن المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلـم الاجتماعي والتي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم الـذات Self–regulation وهي خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية وابتكار أو خلق أُسُس معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية. وعلى ذلك فـإن طاقاتنا أو قدراتنا العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطـرق والوسائل أو الأساليب أو الإستراتيجيات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة.

2 - التعلم المنظم ذاتياً من منظور نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي

منذ أكثر من أربعة عقود مرت قام البـاحثون مـن أنصـار المنحـى الاجتماعي المعرفي Social Cognitive بالعديد من الدراسات التي استهدفت بحث نمو التنظيـم الـذاتي لدى الأطفـال وذلك من خلال بحث إنجـاز الأطفـال في عمليـات الأنشطة الجماعيـة Socialization.

وتشـير زيمرمان إلى أن الاهتمـام بالتنظيم الذاتي للتعلـم ظهر من خلال التركيـز على موضـوع الضبط الـذاتـي Self– control والذي قدمه كل من ثرسـون وماهـوني (1974م) Tharson&Mahoney في كتاب لهما يحمل عنـوان (الضبـط الذاتـي للسلوك) وفيه عـرف ثرسون وماهـوني الضبط الذاتـي بأنـه: «قـدرة الشخص علـى التحكم في سلوكياتـه في غياب القيود الخارجية المباشرة». (in Zimmerman، 1990b، p.174)

ويصف باندورا (1977م) هذه العملية – الضبط الذاتي – بقوله:

(في بـادئ الأمر يكون الضبط الخارجـي والمتمثل في الجزاءات الاجتماعية

التــي تحــاول إعــادة الشخص إلــى طبيعتــه ضروريــاً، ولكــن لأن الآباء لا يستطيعــون دائمــاً أن يكونــوا موجــودين ليوجهــوا سلوكيات أطفالهم، كان لا بد من الاستبدال التدريجي للضبط الخارجي بالضبط الداخلي (الذاتي) من أجل إرضاء المتطلبات الاجتماعية والجزاءات الخارجية ويتم ذلك من خلال النمذجة والتعلم). (In Zimmerman، 1990b،p:174)

وتستعرض زيمرمان أهم الجهود التــي قدمها الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعــرفي في هذا المجال حيث وجه هــؤلاء الباحثون جهودهم إلى دراســة عمليات التنظيم الذاتي ولكن كل علــى حدة، فقام باندورا وآخرون (١٩٦٤م، ١٩٦٧م) بدراســة تعزيــز الــذات Self-reinforcement، كما قام بيســكال وآخــرون (١٩٨١م) بدراسة تأجيل الإشبــاع delay of gratification كمــا قــام بانــدورا وشنــك (١٩٨١م، ١٩٨٥م) بدراســة وضع الهدف goal-setting. وفي عام (١٩٨٢م) قام باندورا بدراسة إدراك فعالية الذات self-efficacy perceptions التــي قــام أيضاً بدراستهــا كل من زيمرمان وآخرون (١٩٨١م)، وشنك (١٩٨٤م). ثم قام شنك (١٩٨6م) وشنك وآخرون (١٩٨٤م) بدراســة التعليمات الذاتيــة self-instructions، ثم قام باندورا وآخرون (١٩٨٦م -١٩٨٣م) بدراسة التقويم الذاتي. self- evaluation (Zimmerman،B.J،1989b)

وعلى إثر المراجعة التي قام بها باندورا (1969م، ص 519) Bandura لمجموعة من الأبحاث المتعلقة باكتساب الأطفال للضبط الذاتي، لاحظ أن هناك نتيجة مهملة في تلك الأبحاث تتعلق بـ»تعميم النماذج المتعلمة من السلوك على مواقف جديدة، والمثابرة في الأداء أو الاستمرار بعد حجب عناصر التحكم الخارجي. وبذلك وجــه باندورا الاهتمام إلى ضرورة التعرف علــى الطريقة التي يتحول بهــا التحكم في السلوك من العوامل الخارجية External agents إلى العوامل

الداخلية Internal agents أي الأطفال أنفسهم. ولقد أطلق باندورا على هذا المستوى العالي من التوظيف اسم التنظيم الذاتي واقترح أن الوصول إلى هذا المستوى يتطلب القيام ببعض العمليات مثل التخطيط المعياري المقنن أو التخطيط للأهداف Standarded goal setting، والتقويم الذاتي Self – evaluation والتعزيز الذاتي Self – reinforcement

(Zimmerman ، 1990b)

وخلال تلك الحقبة الزمنية جرب العديد من الباحثين أمثال ثرسون وماهوني (١٩٧٤م)، وباندورا (١٩٧٧م، 1986م)، وزيمرمان (١٩٨١م،١٩٨3م) دمج هذه العمليات معاً في نموذج التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman،B.J،1989b). ويعد باندورا (1977م ،1986م) هو أول من وضع حجر الأساس لتطوير نموذج التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي والذي تتفاعل فيه العوامل السلوكية والذاتية والبيئية معاً على نحو متبادل. (Purdie et al. ،1996)

3 - افتراضات التعلم المنظم ذاتياً في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي

3-1 الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic reciprocality:

أكد باندورا) 1977م، 1986م Bandura (على الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic reciprocalityبين ثلاثة مؤثرات أو محددات ضمن نموذج التنظيم الذاتي للتعلم هي (المؤثرات الذاتية Personal والبيئية Environmental والسلوكية Behavioral) باعتبارها محددات متشابكة.

(In Zimmerman،1989b ; Zimmerman،1990b)

ويفترض باندورا (1986م، ص 23) Bandura وجود السببية الثلاثية بين المحددات الشخصية والسلوكية والبيئية للتنظيم الذاتي للتعلم، وطبقاً للمنظرين المعرفيين الاجتماعيين لا يتحدد التنظيم الذاتي من خلال

العمليات الشخصية فقط، وإنما يفترض أن هذه العمليات تتأثر بالمحددات البيئيـة والسلوكيـة في شـكل ثلاثـي. فعلـى سبيـل المثـال يـرى زيمرمـان (ب1989م) Zimmerman أن حـل الطالـب لمسألـة طـرح مثـل 8 – 4 = ؟ يفترض أنها تتحدد ليس فقط بالمعتقدات والعمليات الشخصية، وإنما أيضا بالمثيرات البيئية، والاستجابات المنظمة ذاتياً، ويظهر جوهر الصيغة الثلاثية لباندورا (1986م، ص 454) في العبارة: (السلوك هو ناتج لمصادر التأثيرات الذاتية والخارجية) ولذلك فهناك ثلاث إستراتيجيات عامة لزيادة تأثير العمليات الشخصية (الذاتية) التنظيمية وهي إستراتيجية ضبط السلوك، وإستراتيجيات الضبط البيئي، وإستراتيجيات التنظيم الذاتي المستتر (الضمني) وهو ما يتضح من الشكل رقم (2–1). (في رشوان، 2006م، ص 16).

وقد أوضح باندورا أن هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعني بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات – السلوك – البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم، فالمؤثرات البيئية من الممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات، فمثلاً يرى أن صيغاً كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً مثل تخطيط التعلم أو مكافأة الذات يمكن أن تخمد أو تختنق في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى العكس فإنه في المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هي المؤثرة والمهيمنة على تنظيم العمل (In Zimmerman،B.J،1989b)

وتنظيم العوامل الشخصية (الذاتية) يشار إليه بالتنظيم الذاتي المستتر أو الضمني Covert self–regulation والذي يتضمن عمليات المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع

معلومة. واهتم أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية بشكل خاص بآثار العمليات ما وراء المعرفية Metacognitive على العمليات الشخصية الأخرى، مثل الأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية. بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن عمليات الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقق مستوى الأداء المطلوب (Zimmerman ، 1989b). وأثبت باندورا (1986م، ص 454) Bandura أن هذه العمليات تتفاعل تبادلياً مع العمليات الأخرى داخل المجال الثلاثي Triadic الخاص، وكذلك مع عمليات أخرى في مجالات أخرى. وافترض باندورا أن القوة النسبية والتنميط الزمني للعلاقة السببية المتبادلة التأثير بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أن تتبدل من خلال:

أ – الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

ب- نتائج الأداء السلوكي.

ج – التغيرات في السياق البيئي.

وتعتمد قدرة الطالب الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم أيضاً على التعلم والنمو، فمن المعتقد أن الطلاب الأكبر عمراً والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي.

(Zimmerman ، 1989b ; Zimmerman & Bandura ، 1994)

ويوضح الشكل رقم (2-2) الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم.

2-3 الفعالية الذاتية: Self-Efficacy

اافترض الباحثون في التعلم الاجتماعي المعرفي أن فعالية الذات Self-efficacy متغير رئيس ومؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman ، 1989b).

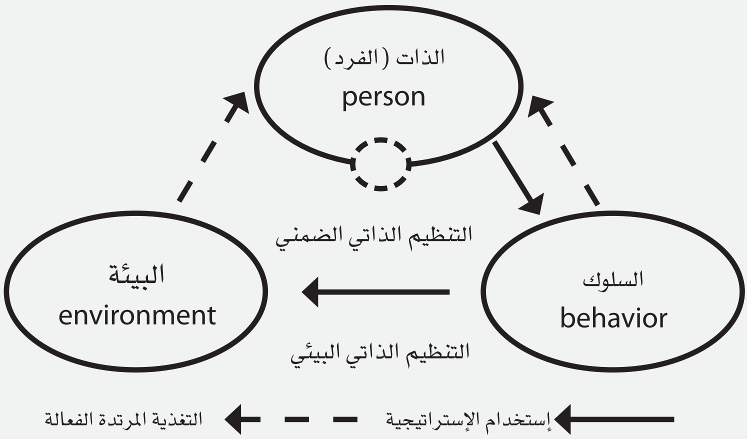
ولمساندة هذا الافتراض وجدت الدراسات أن إدراك الطلاب لفعالية الذات ترتبـط بجانبـين في حلقة التغذيـة الراجعة التبادلية المفترضـة، الأول: هو استخـدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم، والثاني: هو المراقبة الذاتية، وقد أظهـر الطلاب ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة نوعية أفضل من إستراتيجيات التعلـم ومراقبة ذاتية أكثر لنتائج تعلمهم، مـن الطلاب ذوي فعالية الذات المنخفضة، وكانـت إدراكات الطلاب لفعالية الذات مرتبطـة إيجابياً أيضاً بنتائـج التعلم مثـل: المثابـرة، واختيار المهمـة، وأنشطة الدراسـة الفعالة، واكتسـاب المهـارة، والإنجـاز الأكاديمـي، ومن المفترض أن يتأثـر الأداء السلوكي للطلاب بإدراكات فعالية الذات أيضاً.

Zimmerman، Bandura & Martinez-Pons ،1992 ; Zimmerman)
(&Bandura،1994

3-3 العمليات الفرعية في التنظيم الذاتي:

:Sub – processes in self-regulation

أحـد افتراضات النظريـة الاجتماعية المعرفيـة أن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: الملاحظة الذاتية Self- Observation ، والحكم الذاتي Self- Judgment، ورد الفعل الذاتي Self- Reaction



شكل رقم (2-2) الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم

(Zimmmenman,B.J,1989b,p.329)

فبنـاء علـى النتائـج التي توصـل إليها بانـدورا في دراسة لـه (Bandura، 1969)، قـام باندورا ببحث لاحق له عـام (1976م) ببناء نموذج للتنظيم الذاتي حيـث اشتمل على ثلاث عمليات رئيسيـة، تمثلت في ملاحظة الأداء Performance Observation وعمليات الحكم Judgmental processes واستجابات رد الفعل Self–reactive responses، كما أكد باندورا في نفس البحـث على الدور المتمايز الذي تلعبه فعاليـة الذات في سلوك الفرد، حيث يفترض أن معتقدات الإنسان حول فعالية ذاته تحدد سلوكه، ومقدار الجهد الذي يبذله في العمل ومدى مثابرته في مواجهة الصعوبات.

(Zimmerman, 1990b)

وفي كتابه الصادر 1986م، قام باندورا بعمل تعديل على نموذجه الثلاثي المكونات، حيث أعاد تسمية مكون الأداء Performance component باسم الملاحظة الذاتية بينما بقي المكونان الآخران دون تعديل (العملية التقويمية أو الأحكام الذاتية، وعملية رد الفعل). وبالإضافة إلى تأكيده على أهمية الأبعاد المعرفية والسلوكية للتنظيم الذاتي، ركز باندورا على الدور الأساسي الذي تلعبه البيئة المادية والاجتماعية منتقداً بذلك وجهات النظر الأحادية للتنظيم الذاتي والتي تغفل التأثير التبادلي للبيئة في التنظيم الذاتي.

(Zimmerman, 1990b)

ويفترض أن تتفاعل هذه العمليات الفرعية المرتبطة بالأداء مع بعضها البعض بأسلوب تبادلي reciprocal fashion، فمثلا الاستماع إلى خطاب مسجل على شريط سمعي (ملاحظة ذاتية) يفترض أن يؤثر على (الحكم الذاتي) للتقدم في اكتساب المهارة البلاغية، وهذا الحكم بدوره من المتوقع أن يحدد الاستعداد الشخصي اللاحق للاستمرار في ممارسة التعليمات الذاتية (استجابة ذاتية). وهناك دليل متزايد على أهمية هذه العمليات في التنظيم الذاتي في الأداء الأكاديمي للطلاب Zimmerman ، 1989b). وقد تناول شنك (2004م) هذه العمليات بالتفصيل مدعماً شرحه لها بالعديد من الأمثلة والدراسات.

ووفقاً لنظرية النمذجة فإن جهود الطالب من أجل ملاحظة ذاته Self-observation وتقويمها Self-judgment والتفاعل ذاتياً معها Self-react يعتبرونها من المؤثرات السلوكية أثناء التنظيم الذاتي للتعلم، وذلك لأن هذه المكونات صريحة وقابلة للتوجيه وذات تفاعل تبادلي مما يجعلها في منزلة جديرة بالاعتبار. (Zimmerman, 1989b)

وفيما يلي عرض لهذه العمليات الفرعية:

1 - **ملاحظة الذات:** Self-Observation

من خلال مكون الملاحظة الذاتية يتباين السلوك الإنساني من حيث نمطه أو نوعه (quality) ومعدل الاستجابات أو تكرارها (rate)، وتعتمد الدلالة الوظيفية لهذه العملية على نوع النشاط الذي يحظى بالاهتمام والملاحظة، حيث تختلف الأحكام التي تصدر عن الأفراد باختلاف أنساقهم القيمية وبنيتهم المعرفية.

ويقصد بالملاحظة الذاتية قيام الأفراد بملاحظة سلوكهم لإصدار أحكام تتعلق بمدى تقدمهم نحو الأهداف، و أحكام تتعلق بردة الفعل الإيجابية أو السلبية أو هي الانتباه المقصود إلى جوانب سلوك الفرد، حيث يقدّر الناس المظاهر الملاحظة لسلوكياتهم. وفي دراسات لشنك (1988م) Schunk التي تضمنت تدريب مجموعة من الأطفال على مراقبة أدائهم في مادة الرياضيات وبالتحديد في دراسة عملية الطرح فقد أشارت إلى تحسن أداء الأطفال أكثر من المجموعة التي قام بمراقبة أدائها مجموعة من البالغين. (Schunk، 2004، p. 124).

كما أن الملاحظة الذاتية ليست مستقلة عن التأثيرات البيئية حيث تعتبر المؤثرات البيئية مثل (المعلّمين) قادرة على مساعدة التطور في التنظيم الذاتي، وتعتبر هامة لأن المعلّمين هم المعنيون بشكل متزايد عن تدريب الطلاب على التنظيم الذاتي، فالطالب يقوم عادة بمراقبة وملاحظة تقدمه أثناء التعلم ويمكن أن يطلب من المدرس تقدير أدائه، أو قد يقوم المدرس بتعليم الطلاب وتدريبهم على استخدام إستراتيجيات محددة لتقييم أدائهم من خلال ملاحظة الذات ومراقبتها مما يزيد من قدرتهم على تنظيم ذواتهم. وتتضمن هذه العملية الفرعية التنظيم والتسجيل الذاتي للأداء. وتتشابه العملية الفرعية للملاحظة الذاتية مفاهيمياً مع المراقبة الذاتية. ويتم تعليمها بشكل عام على أساس أنها جزء من تعليمات التنظيم

الذاتي، بينما المراقبة الذاتية عادةً تكون غير كافية للتنظيم الذاتي للسلوك. وفي هذه العمليــة الفرعية أيضاً نجد أن معايير تحقيق الأهداف والمحك في تقييم تقدّم الأهداف تعتبر ضرورية وهامة. (Schunk، 2004، p. 124).

وتوجد طريقتان شائعتان لملاحظة الذات :

- التسجيل اللفظي أو المكتوب من الشخص نفسه.

- تسجيل الفرد الكيفي لأفعاله وردود أفعاله. (Zimmerman، B.J، 1989b)

2 - **الحكم الذاتي:** Self-Judgment

والمكــون الثاني المستخدم في التنظيم الذاتــي للسلوك هو عملية الحكم على السلوك أو العمل، وإذا ما كان مُرضياً بحيث يستحق التقدير أو المكافأة، أو كان مثــيراً لسخط الآخرين وغضبهم، ومن ثم يستحق العقاب، حيث يقوم الفرد بإصدار هذه الأحكام على ضوء المعايير أو المستويات التي يتشربها في ظل الإطار الثقافي الحاضن له، وعوامل التنشئة الأسرية وأنماطها. ويرجع الحكــم الذاتي إلــى مقارنة أحد مستويــات الأداء الحالية مع أحد الأهداف (مستــوى أداء واحد مع هدف واحــد) (Schunk، 2004، p. 124). ويرى زيمرمان (ب1989م، ص 334) Zimmerman أن هناك طريقتين شائعتين يقيم بهما الطلاب أنفسهم سلوكياً هما:

- مراجعة الإجراءات مثل قيام الطلاب بإعادة الإجابة على أسئلة الامتحان.

- تقدير إجاباتهم في ضوء إجابات زملائهم.

ويستطيــع الحكــم الذاتي أن يؤثــر اعتماداً على نوع مــن المعايير التي يقوم الطالــب بتوظيفهــا (معايير التقييم الذاتية)، وعلــى خصائص الأهداف، والاهتمام بتحقيق الأهداف والصفات المنسوبة للأداء أو عزو الأداء.

أنواع المعايير : Types of standards

تعد الأهداف من المكونات الأساسية لبنية التعلم المنظم ذاتياً، حيث يُفترض أن قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي تعتمد على تحديده لمعايير معينة يقارن في ضوئها التقدم الذي يحققه، و يتم تنشيط الأحكام الذاتية من خلال تلك المعايير، فمن الممكن أن تكون أهداف التعلّم مقاييس نموذجية أو تامة، أو تكون مقاييس معيارية. والمقاييس التامة ثابتة، ذلك أن المقاييس المعيارية تعتمد على السلوكيات الأخرى. وعلى سبيل المثال قد نعتبر الهدف التالي هو مقياس تام: أن يكمل الطالب (6) صفحات من كتاب النشاط في (30) دقيقة. ويقاس حجم التقدّم بالمقاييس التامة، ويعتمد نظام الدرجات في الغالب على المقاييس التامة (أ=90–100، ب= 80–89).

(Schunk، 2004، p. 124)

أما المقاييس المعيارية فإنها تكتسب بواسطة نماذج الملاحظة، كما أن المقارنة الاجتماعية لأحد السلوكيات مع السلوكيات الأخرى هي مصدر هام لتحديد التلاؤم في السلوكيات، ولتقييم أحد السلوكيات. وفي غياب المقاييس التامة أو غموضها تصبح المقارنة الاجتماعية محتملة، حيث يمتلك الطلاب فرصاً لمقارنة عملهم مع تلك التي لدى أقرانهم. (Schunk، 2004، p. 124)

والمقاييس المعيارية غالباً ما توظف بانسجام مثل: عندما يمتلك الطلاب (30) دقيقة لإكمال (6) صفحات، ومقارنة تقدّمهم مع أقرانهم لقياس من الذي سيكمل أولاً. وتعتبر مقارنة أداء أحد الطلاب بالمقاييس –حكم ذاتي– عبارة عن إخبار بتحقق الهدف أو إخبار عن التقدم نحو الهدف، فالطلاب الذين أكملوا (3) صفحات في (10) دقائق يدركون أنهم قد أنهوا نصف العمل بدلاً من نصف الوقت. وتشير الدراسات إلى أن اعتقاد الطلاب بأنهم قد أنجزوا تقدماً من شأنه أن يحسن فعاليتهم الذاتية، ويدعم دافعيتهم

من أجل إتمام المهمة. (Schunk، 2004، p. 125)

ب- خصائص الأهداف: Goal Properties

إن تحقق الأهداف يعزز من دافعية الطالب، ويزيد من فعاليته الذاتية، واكتسابه للمهارة. وبصرف النظر عن قيم الأهداف التنبؤية فإنها لا يمكن أن تسهم في تحسين الأداء ما لم يتعهد الأفراد بالمحاولة لتحقيقها (Schunk، 2004، p. 126). وقد أشار باندورا (1997م) إلى أن عملية التخطيط للأهداف في التنظيم الذاتي ترتبط بخصائص الهدف ومدى ارتباطها بعوامل إعادة الهدف Goal related factors، ولقد أكدت العديد من الدراسات على أن خصائص الهدف أهم من الهدف في حد ذاته، فكلما كان الهدف قريباً ومعتدل الصعوبة يزيد من الدافعية أكثر من الهدف العام البعيد أو الصعب جداً. (رشوان، 2006م، ص 39-40).

ويرى باندورا أن هناك أهمية كبيرة لوضع الطلاب لأهداف قريبة المدى وذلك لأن معظم توقعات النتائج عامة أكثر مما ينبغي بالقياس إلى مراعاة سلوكيات محددة في الحالات الراهنة والتي تقدم الكثير من الشكوك والتعقيدات. وفي دراسة لباندورا وشنك (1981م) على تلاميذ المرحلة الابتدائية توصل الباحثان من خلالها إلى أن الأطفال الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً يومية تتعلق بواجب الحساب كشفت النتائج عن وجود أهمية كبيرة لتوجيه الأهداف، وإدراك فعالية الذات وإحراز مهارة الحساب أكثر من الأطفال الذين اعتمدوا على الأهداف طويلة المدى.

(Zimmerman، 1990b)

وقد اقترح شنك (2004م، ص 126) Schunk بعض التوصيات للمعلمين فيما يتعلق بالأهداف طويلة المدى كما يلي:

يمكن للمعلّم أن يساعد الطلاب من خلال تعليمهم كيف يمكنهم إنهاء

مهمـات طويلة المدى. مثال ذلك: إذا كان لدى الطلاب شك في قدرتهم على إنهاء مشروع في مادة العلوم والذي يتضمن عرضاً لورقة بحثية. يمكن للمعلّم أن يساعـد من خلال الأهـداف قصيرة المدى. فـإذا كان لدى الطلاب ستة أسابيع لإنهاء المشروع، فإنه يمكن أن يساعدهم من خلال الخطوات التالية:

خطـوة (1) الأسبـوع الأول: تكـون الخطـوة موجهـة نحو اختيـار الموضوع بواسطـة عمل بحث عن مواضيع مختلفـة، بحيث يقدم الطلاب مواضيعهم مع توضيحات مختصرة لاختياراتهم.

خطـوة (2) الأسبـوع الثـاني: يستطيع الطالب أن يمضـي في البحث الأكثر تحديداً وكذلك الاستمرار في تطوير خلاصة الورقة البحثية.

خطـوة (3) الأسبوعـان الثالث والرابع: تقـدّم الخلاصـات للمعلّم ويقدم التغذيـة الراجعة حول مـا تم تقديمه. ويقوم الطلاب بعمـل مسودات أولية لأوراقهم ورسم مقطع من الفقرات التي يمكن تضمينها في عروضهم.

خطـوة (4) الأسبوعـان الخامسـ والسادسـ: يمكن للطـلاب أن يراجعوا أوراقهم ويطوروا عروضهم.

وبهـذا، عندما يتم تقسيـم المشاريع طويلة المدى إلى مهمـات فرعية، يميل الطلاب للاعتقاد أنهم يستطيعون إتمام المهمات الفرعية (اختيار الموضوع، عمل خلفية نظرية للموضوع، كتابة خلاصة).

كمـا اقترح شنك (2004م، ص 126) Schunk السماح للطلاب بأن يضعوا أهدافهـم التعلّميـة، حيث يعتـبر ذلك من العوامـل التي تعـزز التزاماتهم بتحقيقها إضافةً إلى رفع الكفاءة الذاتية عندهم، ففي دراسة قام بها شنك (1985م) ، أعطـى فيها الأطفال الذين يعانـون من عجز تعلّمي مهمات في تعلّـم الطرح، بحيث قام بعض الأطفـال بوضع أهداف للأداء في كل جلسة، أمـا المجموعة الثانية فقـد دخلوا أهدافاً للمقارنـة، والمجموعة الثالثة تلقوا

تعليمــات بلا أهداف. وكانــت النتائج على النحو التــالي: وجد أن الأهداف الذاتيــة قــادت إلى خبرات أعلــى في تحقيق الأهــداف وذلــك بالمقارنة مع المجموعــة التي وضعت لها أهداف من قبــل الآخرين، كما أن الوضع الذاتي للأهداف قدّم فعالية ذاتية أعلى إضافةً إلى الاكتساب المميز للمهارة.

وتتضــح كذلك أهمية تحديد المتعلمين لأهدافهــم بأنفسهم في أنها تمكنهم من تنظيم تعلمهم أثناء أنشطة اكتساب المعلومات بصورة أكثر فاعلية حيث تمكنهــم من: مراقبة تعلمهم بكفاءة وتنشيــط معلوماتهم السابقة وتمكنهم مــن الانشغال بالتقويم الذاتــي واستخدام إستراتيجيــات تعلم أكثر فاعلية وتجعلهم أكثر فاعلية في مواجهــة المهمة الصعبة ومتطلبات المهام وتجعلهم يُبــدون اهتماماً أكبر بالمهمة موضوع التجهيز والمعالجة، كما أنها تعمل على تيسير استخدام المعــارف السابقة في المهام الجديدة مما يساعد في انتقال أثر التعلم (رشوان، 2006م، ص 40).

ج- الاهتمام بتحقيق الأهداف: Goal importance

تتأثر الأحــكام بالاهتمام بتحقيــق الأهداف، وعندما يهتــم الأفراد بكيفية قيامهــم بــالأداء بشكل قليــل فإنه من الممكــن ألا يقدّروا أداءهــم أو يبذلوا جهــداً كافيــاً لتحسينه. فتقدم الأحكام يتم من خــلال وجود الأهداف ذات القيمــة. وتكتســب الأهداف ذات القيمــة القليلة أحياناً قيمــة كبرى عندما تقترن بتقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بالإنجازات المتحققة لدى الفرد. (Schunk، 2004، p. 126)

د- العزو للأداء: Attributions

إن أحــكام الناس على إحــراز التقدم يؤثر بشكل دائم علــى توقعات أدائهم، ودافعيتهم، وتحصيلهم وردة فعلهم العاطفية. فالطلاب الذين يعتقدون أنهم لا يحــرزون تقدماً جيــداً في أهدافهم من الممكن أن يعــزو أداءهم المنخفض

إلــى قدرتهم المنخفضة والتي تصطدم بشكل سلبــي بسلوكياتهم وتوقعاتهم. ويعــزو الطلاب تقدمهــم الضعيف إلى فقدان الجهد المميــز أو إلى استخدام إستراتيجية تعلّمية غير مناسبة. ومن الممكن أن يعتقدوا أنهم سوف ينجزون أفضل إذا عملوا بشكل شاق أكثر أو إذا انتقلوا إلى إستراتيجية مناسبة. (Schunk، 2004، p. 127)

وفيما يتعلق بردة الفعل العاطفية فإن الناس يفتخرون كثيراً بإنجازاتهم عندما يعزونهــا إلى مقدرتهــم وجهدهم بدلاً من عزوها لأسبــاب خارجية. فكثيراً ما يحــرج النــاس عندما يعتقدون أن فشلهم يعزى إلــى أسباب شخصية أكثر من عزوها إلى ظروف خارجية خارجة عن إرادتهم. وتقديم التغذية الراجعة فيما يتعلــق بالعــزو يحسّن التعلّم المنظم ذاتياً، لأنها تعبر عــن أن هذا الطالب قادر على الأداء. فإخبار الطفل بأنه من الممكن أن يحصل أكثر خلال العمل الصعب، يعتــبر محفــزاً له كي يعمل جيداً. كمــا أن تقديم التغذيــة الراجعة للجهد فيما يتعلــق بالنجاحات السابقة تدعم إدراكات الطلبة لتقدّمهم، وتساند دافعيتهم، إضافةً إلى أنها تزيد من فعاليتهم لتعلّم آخر. (Schunk، 2004، p. 127)

وفيمــا يتعلق بتوقيــت التغذية الراجعة للعــزو، من المحتمــل أن يكون هاماً، فنجاحــات الطلبــة في المهمــة تؤســس ملمحاً واضحــاً لتشكيل قــدرة العزو عندهــم. كما أن عملية ربط التغذية الراجعة بالنجاحات المبكرة مع القدرة مثل: (هذا صحيح، أنت جيد في هذا) سوف يحسّن فعالية التعلّم. لذا كانت التغذية الراجعة للجهد في النجاحات المبكرة موثوق بها كثيراً في العديد من الأوقات بسبب أنه عندما يفقد الطلاب المهارات فإنهم يبذلون جهداً من أجل النجــاح. وبناء على مهــارات الطلاب المطورة والتغذيــة الراجعة لمقدرتهم، فإن الفعلية الذاتية للطلبة سوف تتحسّن. (Schunk، 2004، p. 127)

3 - **رد الفعل الذاتي:** Self-Reaction

والمكـون الثالـث المستخـدم في التنظيـم الذاتـي للسلـوك يتعلـق بعمليـات الاسـتجابـة الذاتيـة بصفـة عامة والتقـويم الذاتي لردود الأفعـال الذاتية بصفة خاصة. وكما كان الحال مع ملاحظة الذات والحكم الذاتي، تتضمن ردود أفعـال الذات عمليـات شخصية مثل: تحديد الهـدف، وإدراك فعالية الـذات، والتخطيط المعـرفي، والنتائج السلوكية (فريـر، 1995م). وتشمل ردود الفعل الذاتي ما يلي:

الدوافع التقييمية: Evaluative motivators

تعتـبر ردود الفعـل الذاتيـة للتقدم نحـو الهـدف أحد محفـزات السلوك، فالاعتقـاد بـأن الطالب الـذي يحرز تقدماً مقبـولاً بشكل متسـاوٍ مع رضاه المتوقـع لتحقيق الهـدف، يحسّن فعاليتـه الذاتية ويساند دافعيتـه. كما أن التقييمـات السلبية لا تنقص الدافعية وخصوصـاً إذا اعتقد الطلاب أنهم قـادرون على التحسن، وإذا اعتقـدوا أنهم متكاسلون فـإن هذا مؤشر على إمكانيـة التقدم إذا استطاعوا تحسين جهدهم. وأحسوا بالفعالية التي تقود في النهايـة إلى مضاعفة الجهد المطلوب للنجـاح، بينما لا تتحسن الدافعية إذا اعتقد الطلاب بنقص القدرة على النجاح. (Shunck، 2004، p. 127)

والتعليمـات التي يتم تقديمهـا للطلاب بشأن تقييمهـم لأداءاتهم سوف تزيد مـن دافعيتهم، والطلاب الذين يعتقدون بأنـه بإمكانهم أن يؤدوا أفضل يجب أن يثابـروا أكثر ويبذلوا جهداً أكبر. كمـا أن إدراكهم لتقدمهم يجب أن يكون ذا صلـة بأحد الأهداف، ومستـوى الأداء نفسه يمكن أن يتم تقييمه إما بشكل إيجابـي، أو محايـد أو سلبي. وهنـاك تفـاوت في تقييمات الطـلاب، فالبعض يكونون راضين عن مستوى أدائهم في مستوى (ب) فقط، أما آخرون فإنهم لا يكونـون راضين إلاّ في مستوى (أ). ومن العوامل التي تقود إلى بذل جهد أكبر ومثابرة أكثر شعور الطلاب بأنهم قادرون على تحسين أدائهم، ووضع أهداف أعلى بدلاً من الأهداف ذات المستوى المنخفض(Shunck، 2004، p. 127).

ب - الدوافع المادية (الحقيقية): Tangible motivators

يعمل الطلاب مكافآت حقيقية لأنفسهم بشكل روتيني مثل استراحات، الملابس الجديدة وغير ذلك. وتفترض النظرية الاجتماعية أن توقعات النتائج تحسّن الدافعية، فهناك على سبيل المثال نتائج نهاية الفصل الدراسي حيث يضع الطلاب أهدافهم الفرعية لإتمام العمل النهائي، وبناء على تحقيقهم لهذه الأهداف فهم يكافئون أنفسهم أو يعاقبونها. (Schunk، 2004، p. 128)

ومن الأشياء الأخرى التي تؤثر على فعالية الطلاب الذاتية هي النتائج الحقيقية التي يحصل عليها الطلاب، كما أن المكافآت الخارجية تحسن الفعالية الذاتية خصوصاً عندما يتم ربطها مع إنجازاتهم. فالطلاب المشاركون مثلاً سوف يحصلون على مكافآت. ومن الوسائل التقييمية للفعالية الذاتية هي عمل الطلاب على المهمة وملاحظة التقدم عندهم. أما المكافآت التي لا ترتبط مع إنجازات الطلاب فمن الممكن أن تؤدي إلى فعالية ذاتية سلبية لديهم. ومن الممكن أن يستدل الطلاب على أنهم لا يستطيعون التوقع على التعلّم بشكل أفضل لأنهم غير قادرين على ذلك (Schunk، 2004، p. 128)

وقد ميزت زيمرمان بين ثلاث فئات منظمة ذاتياً من إستراتيجيات رد الفعل الذاتي طبقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية وهي:

1 - رد الفعل الذاتي السلوكي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى جعل استجابات تعلمهم أقرب ما تكون إلى الكمال.

2 - رد الفعل الذاتي الشخصي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى تقوية عملياتهم الشخصية أثناء التعلم.

3 - رد الفعل الذاتي البيئي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى تحسين بيئة تعلمهم.

وتتفق هذه الصيغ الثلاثة من ردود الفعل الذاتي مع الفئات الكبرى لإستراتيجيات تنظيم الذات. كما أن ردود الفعل الذاتية هذه ذاتية المنشأ ويتم دعمها ومساندتها من خلال تقييم إيجابي للذات (في فرير، 1995م).

4 - دور النمذجة في التعلم المنظم ذاتياً:

ترى زيمرمان (ب1990م) أن اكتساب التنظيم الذاتي يتوقف على العمليات الداخلية والخارجية، لذا فإن بعض العناصر الخارجية مثل نمذجة الراشدين والتعزيز الاجتماعي، والتعلم اللفظي، أساليب يمكن أن تستخدم لاستثارة سلوك التنظيم الذاتي، حيث ينتقل التحكم في السلوك إلى المتعلم تدريجياً.

كما يتفق بندورا مع زيمرمان في أن الأساس في تنمية التنظيم الذاتي هو ملاحظة النماذج الاجتماعية، وهي تشرح عمليات الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، وردود الفعل الذاتي أمام المتعلمين، ثم يحاول المتعلم إتقان تلك الوظائف، الأمر الذي يترتب عليه تغير في معتقدات المتعلم مثل معتقداته حول تحكمه في الأحداث من حوله، إتقانه للمهمة...إلخ. وإدراك المتعلم لفعاليته الذاتية لا يقوى إلا بتوفر قدر من التدعيم البيئي مثل النمذجة واللواحق المادية والاجتماعية. (Zimmerman، 1990b)

ويرى "شنك" كما ورد في أبو العلا شلبي (2000م) أن كثيراً من الباحثين ركزوا على التدريب على الإستراتيجية كأسلوب لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي بما يتضمنه من تدريب على تطبيق الإستراتيجية وتدريب على تنفيذ ومراقبة استخدام الإسترتيجية بشكل منظم ذاتياً مع إعطاء الطلاب معلومات حول قيمة الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها على مهام أخرى. ويشير "شنك" إلى أحد الإجراءات المناسبة والشائع استخدامها للتدريب على الإستراتيجية وهو أسلوب التدريب على التعليمات الذاتية، حيث يقوم للطالب أثناء مرحلة يطلق عليها النمذجة المعرفية Cognitive Mode-ling بملاحظة النموذج وهو يعبر لفظياً عن القواعد والإجراءات الملائم استخدامها أثناء أداء المهمة، ثم يبدأ الطالب في محاكات تلك التعليمات

والتدريب عليها مع قيام النموذج أثناء أدائه المهمة (توجيه صريح Overt guidance). ثم يقوم الطالب بتوليد تعليمات صريحة لنفسه أثناء أدائه للمهمة (توجيه ذاتي صريح Overt Self-guidance) ، بعد ذلك يهمس الطالب لنفسه بالتعليمات أثناء أدائه (تضاؤل التوجيه الذاتي Faded Self-guidance) ثم يصل الطالب لمرحلة أدائه للمهمة بشكل صامت (تعليمات ذاتية ضمنية Covert Self-Instraction).

ويشير كل من هاملتون وجاتالا (1994م، ص 316-317) Hamilton and Ghatala إلى عدد من الإجراءات التي يستطيع المدرسون استخدامها لتنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي بها:

1 - التخطيط للهدف: حيث يستطيع المعلمون مساعدة طلابهم على تعريف واستخدام معايير تقويم داخلية ملائمة، وذلك من خلال شرحهم لكيفية وضع أهداف تتسم بكونها محددة، وقريبة، ومتحدية، ولكونها واقعية في نفس الوقت، وذلك باستخدام أسلوب النمذجة.

2 - المراقبة الذاتية: حيث يستطيع المعلمون أن يساعدوا طلابهم على قياس مدى تقدمهم نحو أهدافهم، وذلك من خلال شرحهم لطلابهم كيفية استخدام المعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم.

3 - التعزيز الذاتي: حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي أحرزت، الأمر الذي يقوي الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد ونجاحه في إحراز تلك الأهداف، وبذلك يساعد طلابه على عزو نجاحهم إلى ما يبذلونه من جهد أو إلى قدراتهم.

5 - تقييم النظرية المعرفية الاجتماعية

إن التنظيــم الذاتــي من وجهة نظر هــذه النظرية ابتدأ مــن خلال التركيز علــى موضوع الضبط الـذاتـي Self– control والذي قدمــه كل من ثرسون وماهــوني (1974م) Tharson &Mahoney، وكان لجهــود بانــدورا على الضبــط الذاتــي الأثر الأكبر في إبراز هــذا المفهوم عندما أكــد على عملية تحويل التحكم من العناصر الخارجية إلى العناصر الداخلية المتعلقة بالفرد نفسه، حيث أطلق على هذه العملية التنظيم الذاتي ولذلك يُعتقد أن أول من استخدم مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم هو باندورا.

وتؤكد النظرية على التأثير المتبادل بين ثلاث عوامل رئيسية في التعلم المنظم ذاتياً وهي الذات أو الفرد، والسلوك، والبيئة، كما تؤكد على أهمية الفعالية الذاتية والــدور المهم الذي تعلبه العمليات الفرعيــة في التنظيم (الملاحظة الذاتيــة، الحكم الذاتــي، ردود الأفعال)، ولقد ساهم هــذا التوجه النظري لمفهــوم التعلــم المنظــم ذاتياً في بنــاء نماذج لــه تعتمد على تلــك العمليات الفرعيــة وتؤكد الطبيعة التبادلية الثلاثية التــي افترضها باندورا ومن تلك النماذج كما سنرى لاحقاً نموذج زيمرمان ونموذج بينتريش.

إن تنمية التعلم المنظم ذاتياً يبدو من خلال هذه النظرية عبر أهم ملامحها الأساسيــة أي عبر نمذجــة الأداء المطلوب. إن هذا الإسهــام بالإضافة إلى إسهامها النظري قد جعل من النظرية أساساً للتطبيقات التربوية من خلال نمذجة التعلم المنظم ذاتياً وتعليمه للطلاب.

كما تؤكد النظرية على استخدام الإستراتيجيات كعمليات مفتاحية للتنظيم الذاتــي، لذلك يــرى الباحث أن التحــدي الحقيقي للباحثــين في المجال هو محاولــة إبراز أهم تلك الإستراتيجيات التــي يستخدمها الطلاب في التعلم المنظــم ذاتياً اعتماداً على توجهــات النظرية التي فتحت منافذ علمية قابلة للتوسع في مجال التعلم المنظم ذاتياً.

رابعاً: نظرية معالجة المعلومات: Information Processing Theory

تعتبر النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس، استفادت من العديد من الأنظمة التربوية، وركزت بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات التلاميذ وتساعدهم على تطوير أبنيتهم المعرفية للتعامل مع المعرفة والمعلومات والتي تعتبر إستراتيجيات حل المشكلات من أكثرها استخداماً.

ويعدد الزيات (1998م، ص 35) عدداً من العوامل التي ساهمت في استقطاب اهتمام الباحثين بعلم النفس المعرفي، ويذكر أن من أكثر التطورات أهمية في دعم علم النفس المعرفي هو ظهور مدخل تجهيز المعلومات Approach Information Processing والذي واكب التقدم الذي أحرزته علوم الحاسب الآلي وعلوم الاتصال. فمن الملاحظ سيطرة مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات على علم النفس المعرفي والذي ما زال يجد قبولاً متعاظماً لدى الكثير من علماء النفس.

ويرى نموذج معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد مجموعة من استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها كما هو الحال عند المدرسة الارتباطية، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. ومثل هذه العمليات تستغرق زمناً من الفرد لتنفيذها، إذ إن زمن الرجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجة المعرفية ونوعيتها (الزغول والزغول، 2003م، ص 47).

ولقد ظهر هذا الاتجاه في أواخر الخمسينات من القرن الماضي مستفيداً من التطورات التي حدثت في مجال هندسة الاتصالات والحاسب الآلي. فقد اعتمد

أصحـاب هذا الاتجاه على تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات لدى الإنسـان على نحـو مناظر لمـا يحدث في أجهـزة الاتصالات مـن حيث تحويل الطاقة المستقبلة من شكل إلى آخر (الزغول والزغول، 2003م، ص 47).

1 – افتراضات مدخل تجهيز المعلومات:

يذكر الزغول والزغول (2003م، ص 48) عدداً من الافتراضات التي يقوم عليها هذه الاتجاه في النظرية المعرفية وهي:

1 – أن الإنسـان كائـن نشـط وفعـال أثنـاء عمليـة التعلم، حيـث لا ينتظر وصـول المعلومات إليه، وإنما يسعى إلـى البحث عنها، ويعمل على معالجتها واستخلاصـ المناسب منها بعد إجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها، مستفيداً في ذلك من خبراته السابقة، الأمر الذي يمكنه من إنتاج تمثيلات معرفية معينة تحدد أنماط سلوكه حيال المواقف أو المثيرات التي يواجهها.

2 – التأكيد على العمليات المعرفية أكثر من الاستجابة بحد ذاتها، إذ يفترض أن هـذه الاستجابـة لا تحدث على نحـو آلي إلى المثير، وإنما هـي نتاج لسلسة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة.

3 – تشتمـل العمليـات المعرفيـة على عدد مـن عمليات التحويـل للمثيرات أو المعلومـات التـي تتم وفق مراحـل متسلسلة، في كل منهـا يتم تحويل هذه المعلومـات مـن شـكل إلـى آخـر من أجـل تحقيق هـدف معـين. فالمثيرات أثنـاء معالجتهـا عبر المراحـل الرئيسية الثـلاث وهي: الترميـز والتخزين والاسترجـاع تخضع لعدد من المتغـيرات والتحولات يحددها النظام المعرفي اعتماداً على الهدف من المعالجة.

4 – تتألف العمليات العقلية مثل المحاكمة العقلية Reasoning وفهم وإنتاج اللغة وحل المشكلات من عدد من العمليات المعرفية الفرعية البسيطة، حيث إن تنفيذ مثـل هذه العمليات يتطلب تنشيـط العمليات المعرفية البسيطـة، والتي تتضمن

عـدداً من الإجـراءات، تتمثـل في استخلاصـ خصائص معينة مـن المثيرات، وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة، وتفعيل بعض المعلومـات المخزنـة بالذاكرة طويلة المـدى للاستفادة منهـا في تمثيل المعلومات الجديدة، وتخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى، ومقارنة مجموعة المعلومات بمعلومات أخـرى، وتحويل المعلومات إلى تمثيلات معينة اعتماداً على قواعد محددة وإلى غير ذلك من العمليات الفرعية البسيطة.

5 – يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان بسعته المحدودة على معالجة وتخزين المعلومات خلال مرحلة المعالجة.

تعتمـد عمليـات المعالجة التي تحدث علـى المعلومات عـبر المراحل المتعددة علـى طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاث: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصـيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. وتلعـب عوامل مثل الانتباه والإدراك وقـدرة الفرد على استرجـاع الخبرات السابقة ذات العلاقـة دوراً بارزاً في تنفيـذ عمليات المعالجة، فما يتم معالجته من معلومـات، هي تلك التي يتم تركيز الانتباه عليها في لحظة من اللحظات، وذلك نظراً لسعة نظام معالجة المعلومات المحددة.

ويتطلـب التعلّـم (الترميـز) من منظـور معالجـة المعلومات إدمـاج المادة الجديـدة بشبـكات الذاكـرة طويلة المـدى بتصور لـه معنى، وحتـى يرمز المتعلّمـون المعلومات المتعلقة بالمهمة، فإنهم يميلـون في البداية إلى نقل هذه المعلومـات من المسجـل الحسي إلى الذاكـرة العاملة، ثم يقومـون بتنشيط المعرفـة المتعلقـة بالموجـودة في الذاكرة الطويلـة، ثم يقومـون ببنـاء روابط بـين المعلومـات القديمة والمعلومات الجديدة، ثم يدمجـون هذه الروابط في شبكات الذاكرة طويلة المدى التي تهتم بترميز المعرفة.

(Schunk، 2004، p. 226)

وقد اعتمد مدخل تجهيز المعلومات على تدفق ومعالجة المعلومات داخل الكائن الحي (الإنسان) من ناحية، وبين البيئة من ناحية أخرى، وأكثر من هذا فإن مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات غالباً ما يحاول الاستجابة لطريقة وأسلوب عمل العقل الإنساني مع ملاحظة أن الحاسبات الآلية هي مجرد أدوات تم صنعها بمعرفة الإنسان وهي التي قد يتوافر لها القليل مما نملك من مرونة معرفية. (الزيات، 1998م ،ص 36).

2 - التنظيم الذاتي من منظور معالجة المعلومات:

تعرض نظرية معالجة المعلومات التعلّم كترميز للمعلومات في (شبكات افتراضية في الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory. حيث ينشط المتعلّمون أقساماً معينة في الذاكرة الطويلة. ويتم ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة في الذاكرة العاملة. وتعتبر المعلومات المنظمة والتي لها معنى أسهل في التذويت والدمج Integrate مع المعرفة الموجودة لدى الفرد وتكون مفصلة أكثر للتذكّر.

(Schunk، 2004، p. 224)

ويعنى منظور معالجة المعلومات ببحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها، ولا تأبه هذه النظرية كثيراً بالمبادئ العامة للتطور المعرفي كتلك التي اقترحها بياجيه مقارنة باهتمامها بالخطوات أو النشاطات العقلية المعنية التي تحدث وتعاود الحدوث باستمرار أثناء عملية التفكير، وبما أنها تؤكد على تفاصيل عملية التفكير النامية، فإنها لا تتعارض مع الأساليب والنواحي التي تؤكد التطور المعرفي بعيد المدى، بل إنها في الواقع تدعمها (الزيود، 2004م).

ويقدم شنك (2004م، ص 225-234) Schunk توضيحاً شاملاً للتنظيم الذاتي Self-Regulated من منظور معالجة المعلومات، نستعرضه فيما يلي:

يذكر شنك (ص 225) Schunk أن التنظيم الذاتي من منظور معالجة المعلومات

مـرادف تقريباً للوعي بما وراء المعرفة Meta Cognition أو التفكير في التفكير Thinking About Thinking. وهـذا الوعـي يتضمـن المعرفـة بالمهمة، بحيث يعـرف الفرد ماذا، وكيـف، ومتى يتعلّم؟ وبنـاء عليه فإن التعلّـم المنظم ذاتياً يتطلب معرفة بمتطلبات المهمة، وبميزات الفـرد الشخصية، وبالإستراتيجيات اللازمة لإتمام المهمة. ويتضمن الوعي بما وراء المعرفة أيضاً معرفة بالإجراءات التي على الفرد أن يقوم بها وكذلك معرفة الاستنتاجات الحاصلة، وهذه المعرفة تنظـم تعليـم المـادة الدراسية بواسطـة مراقبة مستـوى واحـد للتعليم، بحيث يستطيـع المتعلم أن يقرر الزمن المناسب لتغيير اتجـاه المهمة، ويقيم الاستعداد للامتحـان مثـلاً. وقد أوضح كورنـو ومدينـاخ Corno & Madinach أن الوعي مـا وراء المعرفي يتمثل في استيعاب المتعلم لمـا يقوم بدراسته بحيث يقوم بتقديم الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستيعاب المعلومات غير المرتبطة.

وتعتبر أنشطة التعليم الذاتي (ما وراء المعرفة) أنواعاً من عمليات الضبط، تتم تحت إدارة وإشراف المتعلم نفسه وهو بهذا يسهل العمليات (المعالجات) وحركة المعلومات داخل النظام.

إن الوحـدة الأساسيـة super ordinate مـن التنظيم الذاتـي من الممكن أن تكـون نظم إنتاج حل المشكلة، وتكون وظيفة المراقبة فحص كل خطوة والتأكد فيما إذا قام المتعلم بإحراز التقدم نحو الهدف، ويقوم نظام إنتاج حل المشكلة بمقارنة الوضع الحالي مع المعيار ومع المحاولات في خفض التناقضات.

وقـام ميللر وآخـرون Miller، et al. بصياغة مبكرة لنمـوذج متعلق بنظام إنتـاج حل المشكلة، وسمى النموذج (Tote) وهو اختصار (اختبار- عملية- اختبار-خروج)، وهذا النموذج يعمل بالطريقة التالية:

يتـم في جملـة الاختبـار الأولى مقارنـة الوضع الحـالي بالمعيار، فـإذا كانا متشابهـين فلا حاجة للقيام بفعل آخر، أمـا إذا لم يوجد بينهما تطابق فإن

التحكـم سيشغـل وظيفة العملية لتغيـير السلوك من أجل إعــادة التنـاقض. وعنـدمـا يفهم الطلاب مجموعة من المسائل يتم مقارنتها مع المعيار في طور الاختبار الثاني، وبافتراض حصول تطابق بين عمليات الفهم والمعيار يخرج أحدهـم النمـوذج، أما في حالة عـدم التطابق فإن هناك ضـرورة لتغيرات سلوكية وإجراء مقارنات أخرى.

ولتوضيح هذا النموذج يذكر شنك (ص 225) المثال التالي:

نفرض أن أريج تقرأ نصاً من مادة الاتصال، وتتوقف بشكل دوري لتلخيص ما قرأت، فإن "أريج تقوم باستدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى التي تختص بما قرأت، ثم تقـارن المعلومات بمعيارها الداخلي مـن أجل إيجاد خلاصــة كافية، وهذا المعيار ممكن أن ينتج مـن قواعد محددة مثل (يكون دقيقـاً، يتضمن معلومات عن كل الموضوعات التـي تمت تغطيتها، ينبغي أن يتمتـع بدقة حقيقية)، وهــذه القواعد تتطور عند أريج مـن خلال خبراتها في التلخيـص. وعلى افتراض أن ملخـص أريج قد تطابق مع معيارها فإنها سوف تستمر بالقراءة، أما إذا لم يتطابقا فإن أريج ستقيم أين تقع المشكلة (في فهمها للفقرة الثانية مثلاً)، ثم تقوم بتنفيذ إستراتيجية تصحيح وهي (إعـادة قراءة للفقـرة الثانية)". وقـد تختلف نماذج معالجـة المعلومات، ولكن هناك خاصتين رئيستين هما:

1 - عقد مقارنات بين النشاط الحالي وبين المعايير.

2 - اتباع خطوات لإعادة حل التناقضات.

إن المظهـر الرئيس لهـذه النماذج هـو معرفـة إستراتيجيات التعلّـم التي تتضمن الإجراءات، وكذلك المعرفة الإجرائية لمتى ولماذا يتم توظيف الإستراتيجيات؟

وتؤكـد نظريـة معالجـة المعلومات علـى أن التنظيم الذاتـي للتعلـم يتطلب معرفة إستراتيجيـات التعلـم وكيفيـة استخدامها والتـي تعرف بأنها خطـط موجهة نحو

أداء المهمة بنجاح، وهي الطرق التي يتبعها المتعلم لتحقيق أهدافه وتتضمن إستراتيجيات تنظيم المعلومات وخزنها وربطها بالمعلومات السابقة واسترجاعها. وتتضمن الإستراتيجيات أنشطة مثل الاختيار وتنظيم المعلومات الجديدة وربطها بتلك الموجودة أصلاً في الذاكرة، وكذلك تحسين المعاني للمواد. كما تتضمن الأنشطة تقنيات لإيجاد وحفظ المناخ الإيجابي للتعلّم، مثل استخدام طرق مختلفة للتغلب على القلق، وتحسين الكفاءة الذاتية، وتطوير مخرجات مختلفة من المواقف والتوقعات الإيجابية. وبهذا فإن الإستراتيجيات تنتج تعلّماً منظماً ذاتياً، وذلك لأنها تعطي المتعلّمين ضبطاً أفضل أثناء معالجة المعلومات. (226-p. 225)

ويظهر الجدول (1-2) خطوات إستراتيجية التعلّم من حيث الصياغة والتطبيق. ووفق الجدول يقوم المتعلّمون في البداية بتحليل النشاط أو الوضع الحالي بواسطة تحديد التالي:

1 - الهدف من النشاط.

2 - مظاهر الوضع المرتبط بالهدف.

جدول رقم (2-1) خطوات إستراتيجية التعلّم من حيث الصياغة والتطبيق (:Schunk، 2004، p. 226 In)

الخطوة	مهمات التعلّم
التحليل	تحديد: أهداف التعلّم، المظاهر الهامة للمهمة، الخصائص الشخصية ذات الصلة، تكتيكات التعلّم التي من المحتمل أن يكون لها فائدة.
التخطيط	صياغة الخطة وفق المعايير مع الاهتمام بالخصائص الشخصية واستعمال التكتيكات.
التطبيق	استخدام التكتيكات لتحسين التعلّم والذاكرة.
المراقبة	تقييم الأهداف لتحديد كيف تعمل التكتيكات الجديدة.
التعديل	عدم تغيير شيء إذا كان التقييم إيجابياً. تعديل الخطة إذا كان التقدّم يسير بشكل غير كافٍ.
معرفة ما وراء المعرفة	توجيه العمليات من الخطوات.

3 – الخصائص الشخصية الذاتية.

4 – الفوائد المحتملة لإجراءات التعلّم.

وعندما يطوّر المتعلّمون الإستراتيجية أو الخطة بواسطة التفكير بالخطوات السابقـة، يتـم تناول المهمـة من أجل إتمامهـا وفق زمان ومـكان محددين حسـب المعايير والخصائص الشخصيـة المعطاة، ثم يقرر المتعلّم بأنه يجب استخـدام هذه الإجراءات من أجـل تحقيق الهدف، فالإجـراءات المحددة الموجـودة في إستراتيجيات اكتساب الهدف هي عبارة عن تكتيكات تعليمية. بعـد ذلـك يقـوم المتعلّمون بتطبيـق الإجـراءات، ومراقبة تحقيـق الهدف، وتعديـل الإستراتيجيـة عندما تعجـز الإجراءات عن تحقيـق تقدم ملموس للهـدف. وعمليـات التوجيه لهذه الخطـوات هي عبارة عـن معرفة ما وراء المعرفـة التي تتضمن أن يعرف الفرد وجوب تنفيذ الخطوات، ومعرفة سبب أهميتها، ومتى وكيف يؤديها؟ (P.226)

ويمكن تقسيم الإستراتيجية إلى مجموعة من المهام أو التكتيكات (tactics) لتحقيق الهـدف وتحتوي عادة عملية التنظيـم إستراتيجيات متعددة، ومن الأمثلة عليهـا الأسئلة الذاتية، والخرائط المعرفيـة، والتلخيص واستخدام مساعـدات التذكر، وطرق الاسترجاع والمراقبة المعرفية والمؤثرات كالكفاءة الذاتيـة وطرق التخلص مـن القلق وإدارة الوقت. أمـا تكتيكات التعلّم فهي إجـراءات محددة تتضمـن إستراتيجيات لاكتساب الأهـداف، وعلى سبيل المثـال فالتكتيكات التـي تعمل على تقديم المعلومـات المفصلة هي في الغالب تسميـع وتنظيم لهذه المعلومات. والتكتيكات التـي تنظم المعلومات يمكن أن تريـح المتعلّم مـن التوتر حول التعلّم، وتساعده علـى تحمل القلق. ويجب أن نـدرك أن التكتيـكات لا تتساوى بشـكل مناسب مع كل أنـواع المهمات، فمن الممكن أن يكـون التسميع تكتيكاً مختاراً عندما يتوجب على الفرد أن يتذكّر

حقائق بسيطة، ولكن الاستيعاب يتطلب تكتيكاً آخر. (p. 226)

ويلخص الجـدول رقم (2–2) تكتيكات التعلم ويتضـح فيه الأنواع المختلفة لهـذه التكتيكات في نظريـة معالجـة المعلومـات. (In:Schunk، 2004، p. 229):

الصنف	الأنواع
التسميع	التكرار الحرفي للمعلومات، التأكيد على المعلومات، التلخيص.
التوضيح	استعمال التخيل، استعمالات مساعدات التذكّر، الاختصارات، الجملة، سرد القصص، الكلمات ذات العلاقة، الموقع، الكلمات المفتاحية، التساؤل، أخذ الملاحظات.
التنظيم	استعمال مساعدات التذكّر، التجميع، التلخيص والتخطيط.
مراقبة الاستيعاب	التساؤل، إعادة القراءة، فحص الاتساق، إعادة الصياغة.
الأثر	تحمل القلق، امتلاك الاعتقادات الإيجابية، الفعالية الذاتية، مخرجات التوقعات، المواقف، خلق بيئة منتجة، إدارة الوقت.

3 – تقييم نظرية معالجة المعلومات:

تصور نظرية تجهيـز المعلومات التعلم المنظم ذاتياً على أنه مرادف لما وراء المعرفـة، وهـي بهذا تعطـي وزناً اعتبارياً لمـا وراء المعرفـة في تنظيم التعلم ذاتيـاً، وتعتبر أن أنشطة التعليم الذاتي (مـا وراء المعرفة) عبارة عن أنواع مـن عمليات الضبط تتم تحـت إدارة وإشراف المتعلم نفسه وهو بهذا يسهل العمليات (المعالجات) وحركة المعلومات داخل النظام.

إن الوحدة الأساسية super ordinate من التنظيم الذاتي في هذه النظرية مـن الممكـن أن تكون نظام إنتاج حل المشكلة وبهـذا فهي تؤكد على أن نظام حل المشكلة هو السمة المميزة للتنظيم الذاتي.

وتؤكـد النظرية على أن المظهر الرئيس في التعلـم المنظم ذاتياً هو في قدرة المتعلم على استخـدام الإستراتيجيات المناسبة، وكذلـك المعرفة الإجرائية لمتــى ولماذا يتــم توظيف الإستراتيجيــات، والسبب في ذلك هــو أن النظرية تعتــبر استخـدام تلـك الإستراتيجيات هو المنتــج للتعلم المنظـم ذاتياً على أساس أنها تــزود المتعلم بالقــدرة على الضبــط أثناء معالجــة المعلومات؛ ولذلك فقد ركــزت النظرية جهودها على توضيــح إستراتيجيات وتكتيكات التعلم المختلفة.

خامساً: المنحى الظاهراتي: phenomenological View A

لقد ظهر مصطلح علم ظواهر السلوك في منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الأوربيين، حيث تنامــى المنحى الظاهراتي A phenomeno-logical View كــرد فعل لنظريــات الحتميــة Deterministic في تفسيرها لسلــوك الإنســان، حيث تــرى أن أفعال المرء وتصرفاته هــي ثمرة عوامل لا سلطة للمرء عليها (Mc Combs، 1989، p. 52).

1 - مميزات المدرسة الظاهراتية في علم النفس:

يذكــر زيعــور (1993م، صــ 150– 187) عــدداً مــن مميــزات المدرســة الظاهراتية في علم النفس، ومنها:

1 – تركــز دراستها على ذلك الشيء الذي يبــدو للوعي الإنساني فقط، فلا تهتــم أبداً باللجوء إلى فرضيات مسبقــة أو ثقافة سابقة أو المعرفة السابقة في تفسيرهــا للظاهــرة النفسيــة، لذلك تــرى هــذه المدرسة أنــه بالإمكان تأسيســ أية معرفــة يقينية على أن نطرح وراء ظهورنــا كل ما لا نستطيع أن نعيــه بشــكل مباشر وكل مــا لا تنطوي عليــه خبرتنا المتعينــة الملموسة، وأن نختزل العالم الخارجي إلى ما يمكن أن يحتويه وعينا، وهذا ما يدعى باسم

الاختــزال الظاهراتي الــذي يستبعد كل ما لا يحيط به الوعي مباشرة. فهي لا تنفي وجود الطبيعة البدنية ومجمل العالم المحيط بنا وبما فيه من أشكال اجتماعيــة وثقافية، وإنما تحــاول أن تحدد المعرفة بوضــع التاريخ والثقافة والمعلومات السابقة بين قوسين وهذا ما تقصده بالاختزال.

2 – منهج الظاهراتية ينحصر في العودة إلى الأشياء ذاتها، ذلك أن الأشياء في نظر الظواهريين تشمل الأفكار والعواطف..إلخ، أي العالم النفسي والعالم الخارجي معاً. فللظواهر النفسية حقيقة واقعية فعلية بحسب هذه المدرسة.

3 – من مميزاتها التشديد على أهمية التجربة المعاشة حيث نحيا موضوعنا بدلاً من أن نتخيله أو نتصوره.

4 – رفضــت اعتبــار الإدراك الحسي قادراً علــى إفهامنا الظواهر، فهو وإن كان يجمــع الأحاسيس لكنه لا يجعلنا نفهــم أو نبلغ النظرة الكلية للظاهرة، كما أنها رفضت أيضاً الاستبطان.

5 – الإنســان في هذه المدرسة هو الذي يعطــي الوجود للعالم، وللأشياء وهو الــذي ينظم العالم حســب مزاجه. وبهذا فــإن العالم المنظــم بحسب ذاك الشكل هو انعكاس للإنسان.

6 – لا تفــرق هذه المدرسة بين الوعي وبين الذات فهما شيء واحد أو ظاهرة واحــدة، فقد حاولــت هذه المدرسة نفي وجود علم نفس لا يكون قصدياً أو لا يكون بين الذاتات.

ويعــد علماء النفس المنتمون إلــى هذا المنحى بمثابة العلمــاء الأوائل الذين أولوا اهتماماً كبيراً لإدراك الفرد لوظائفه وقدراته النفسية، وهذه المدركات عادة ما تنتظم في كينونة متمايزة أو نظام الذات الذي يؤثر على كل جوانب الإنسان بمــا فيها تعلمه الأكاديمي وإنجازه، حيث يفترض أن خبرات الفرد تنقــى أو تمر عبر نظام الذات الذي يستطيع تحريف المعلومات الداخلة إليه

بشكل إيجابي أو سلبي حسب مفهوم ذات الفرد. ويولي باحثو هذا المنحى اهتماماً كبيراً لظاهرة الذات، حيث يعتبرون أن مفهوم الذات أحد المنظمات الهامة الأساسية لسلوك الفرد. (Zimmerman، 1989a ، p. 9)

2 - التنظيم الذاتي من وجهة نظرية الذات

2-1 بنيات الذات في التنظيم الذاتي للتعلم:

يؤيد أنصار المذهب الظاهراتي أن الذات هي القادرة على توجيه وتنظيم سلوك التعلم للفرد، حيث يفترضون أن المصدر الجوهري للدافعية للتنظيم الذاتي أثناء التعلم هو تحسين أو تحقيق الفرد لمفهوم ذاته.

(Mc Combs، 1989، p. 64)

ويرى الباحثون الظواهريون، مثل: (Eccles، 1983; 1984; Rosenberg، 1986; Westphal، 1982) أن الذات تعتبر مكوناً نشطاً للتمثيلات المعرفية وفهم العالم الموضوعي. ويفترضون كذلك أن تمثيلات الأفراد وتفسيراتهم للأحداث تعتبر محددات أكثر قوة للحدث عن الأحداث نفسها. على سبيل المثال: إن القيمة الشخصية (الدافعية التالية ومقدار الجهد المبذول..إلخ) التي يلصقها الشخص بمهمة معينة للتعلم تتنوع حسب الإدراكات الذاتية للفرد، واحتياجاته، وأهدافه المرتبطة بمهمة معينة حسب المهمة نفسها. وهناك متغيرات أخرى مثل أهمية الأداء الجيد، والاهتمام الذاتي بالمهمة وفائدتها المستقبلية تشكل أيضاً القيمة العامة للمهمة وتحدد ما إذا كان الطلاب سوف يندمجون في عمليات تنظيم ذاتي أم لا.(In Kirk، 2001)

وقدم ماك كومبس (1986م) Mc Combs نموذجاً أولياً لمنظومة الذات موضحاً دورها في التعلم المنظم ذاتياً، حيث يرى أن منظومة الذات يمكن تصورها كفئة من أبنية الذاكرة تَعبرُ من خلالها جميع المعلومات، أو أنها بمثابة مجموعة من المرشحات Filtrs ويعد الوعي الذاتي وتقييم ومراقبة

الـذات أهم تلك المرشحات. ومن جهـة أخرى ينظر إلى الذات كعامل فاعل Self as – agent في إدراك المعلومـات وتحويلهـا وتشفيرها واسترجاعها، ومـن وخلال هذا الدور النشط فإن الذات تنتقي عمليات المعلومات بطريقة ما، تسمح بتقدير واحترام الذات وخلق كينونة مستقرة أو ما يعرف بمفهوم الـذات Self-concept. ويبـدو أن خلـق تقييـم موجب للـذات والاحتفاظ بـه قبل وأثنـاء وبعد أنشطـة التعلم هو الـذي يساهم في توظيـف العمليات الضرورية للتعلم المنظم ذاتياً في إطار هذا النموذج وترى ماك كومبس Mc Combs أن الدور الأساسي للذات أثناء التعلم هو توليد الدافعية التي تؤدي إلـى الاقـتراب، أو المثابرة في أنشطـة التعلم، وهذا يتحقـق من خلال قيام الفرد بالتقـويم الذاتي Self-evaluation لأهدافـه الذاتية وما يرتبط بها ـن أنشطة تعليمية بالنسبة لإدراكه الذاتـي لكفاءته وأهدافه. (Zimmer-man، 1989a، p.10)

ودافعيـة الفرد نحـو التعلم دالة لمعتقداته، ومعتقـدات الفرد طبقاً للمنحى الظاهـري تنتظـم في بنيـات ذاتيـة Self-structures (تتشـكل بواسطـة عمليـات ذاتيـة متنوعـة Self-processes) ، حيث تعكس البنيـات الذاتية مفاهيمنـا الذاتية عـن خصائصنا الذاتية، والتي تنتظـم في صورة مفهوم ذات عـام وثابت نسبياً، وفي صورة مفاهيـم ذات خاصة ومحددة بمجالات حياتية متنوعة وبقدرات زمنية محددة. (Mc Combs، 1989، p. 64)

وتصنف ماك كومبس (1989م، ص 60) Mc Combs بنيات نظام الذات إلى مفاهيم عامة Global أو مفاهيم محـددة بمجال Domain-Specific حيث وولدهـا الأفراد حسـب خصائصهم وهي تتضمن مفهـوم الذات Self-con-cept وصورة الذات Self-Image وتقدير الذات self-Wroth. وتلك الآليات تتشـكل عبر الزمـن مع نمو الأفـراد وارتقائهم من الميلاد وحتـى الرشد من

خــلال تفاعلاتهم مع البيئة الاجتماعية والمادية حيث تمدهم تلك التفاعلات بمعلومات حول الذات، ومع نمو الفرد تتغير وتنمو مفاهيمه حول ذاته.

وتعــرف ماك كومبســ المفهوم العام للذات في سيــاق التنظيم الذاتي للتعلم بأنــه «معتقدات الأفــراد وإدراكهم لقدارتهم على توجيــه وضبط دافعيتهم ومعارفهــم وانفعالاتهم وسلوكهــم في مواقف التعلم بوجــه عام». فهي تمثل معتقــدات التعلــم بأنــه يمتلك المعلومــات والمهــارات والقــدرات الضرورية للتنظيــم الذاتي لتعلمه وتصــوره لنفسه على أنه متعلم ذو تنظيم ذاتي. كما تعرف مــاك كومبس مفهوم الــذات المحدد بمجال معــين في سياق التنظيم الذاتي بأنه معتقدات الأفراد وإدراكهم لقدرتهم على توجيه وضبط معارفهم وانفعالاتهم ودافعيتهم وسلوكهم، وذلك في مجال معين من مجالات التعلم.

نخلصــ من ذلك أنه أثناء أداء المتعلمين لمهمة محددة أو انخراطهم في موقف تعليمي فإن كلاً من معتقداتهم الذاتية وتصورهم لذواتهم كمتعلمين منظمين ذاتياً يعدان عاملين أساسيين ومؤثرين في توجيه وضبط عمليات تعلمهم بشكل كامل في هذا المجال من مجالات التعلم (Mc Combs، 1989، p. 61).

2-2 عمليات نظام الذات في التنظيم الذاتي للتعلم:

أكــدت مــاك كومبســ في سلسلة مــن الدراســات التــي قدمتهــا Mc Combs 1986)م، 1989م) إمكانية تناول عمليات الذات كذلك بشكل عام، أو أن تكون محــددة بمجالات، وهي تؤكد على أهمية عمليات نظام الذات لكل من الدافعية والتنظيم الذاتي، ومن عمليات نظام الذات: الوعي الذاتي Self-Awareness والتقويم الذاتي Self-evaluation والتخطيط للهدف والمراقبة الذاتية.

وفي إطــار التنظيم الذاتي ومــن المنظور الظاهراتي يمكــن تعريف عمليات نظام الــذات المؤثرة والهامــة بالنسبة للتنظيم الذاتي بأنهــا تلك العمليات التي تهدف إلى:

1 – خلق معتقدات للفرد حول كفاءته الذاتية وقدرته على التحكم في مواقف محددة.

2 – مراقبة الحالة الذاتية والأهداف.

3 – تنظيم وتوجيه الدافعية والسلوك والانفعال للفرد.

(Mc combs ، 1989، p. 61–62)

ولقد حـددت هارتر (1982م) عمليتـين إضافيتين من عمليـات نظام الذات تراهمـا أساسيتين للتنظيـم الذاتي للتعلم، وهما الملاحظـة الذاتية، ومكافأة الـذات، حيث ترى أن تلك العمليات الثلاث (بإضافة التقويم الذاتي) تتطلب مـن الفرد التركيز علـى الذات بوصفها عامـلا هاماً وقوياً. كمـا عرف كونل وريـان (1984م) Connell and Rayan مجموعـة مختلفة من عمليات نظام الـذات التي تدفع الفرد إلى بذل مزيد من الجهد في مواقف التعلم كي يصبح أكثر كفاءة فيها وهي: التقويم الذاتي العام والمحدد بمجال، وعمليات مواجهة القلق، وعمليات دافعية تعين على البدء والمثابرة في الأنشطة الموجهة بالهدف. وتعتقـد «كونو» أن تنمية عمليـات نظام الذات تمدنا بالأسـاس لتنمية قدرات الطلاب على التنظيم الذاتي لتعلمهم (In Mc combs ، 1989، p. 70–71).

ويفترض المنحى الظاهراتـي أن كلاً من نمو بنيات وعمليـات نظام الذات يشـكلان الظاهرة الأساسية التي تفسر نمـو التنظيم الذاتي. والنمو عملية تدريجيـة يستدخـل خلالها معلومات ومهـارات التنظيـم الذاتي من خلال الملاحظـة والتدريـس المباشـر والتغذية الراجعـة من الآخرين، لـذا فكلما تراكـم لدى الطفـل معلومات أكثر اتساقـاً حول ذاته نما لديـه مفهوم بأنه أصبـح قـادراً على تنمية التنظيـم الذاتي لتعلمه، إذن فبـدون وجود تصور متبلـور للـذات في مواقف محددة فإن مفهـوم الذات للفرد لـن يستطيع أن يوجه أو ينظم سلوكه. (Mc combs ، 1989، p. 64)

وتـرى ماك كومبس (1989م، ص 77) Mc combs أن الإحساس بتقدير الذات Self-esteem ينمو لدى الأطفال عند سن الثانية، وقبل هذا السن يفشل الأطفال في التمييز بين الميل والقدرة ويجدون صعوبة في عمل تقويم ذاتي لقدراتهم.

ويشـرح لنـا ماركوس وفـيرف (1987م) Markus and Warf خطـوات التنظيـم الذاتي من المنظـور الظاهراتي مؤكداً على الـدور الأساسي الذي تلعبـه الذات من حيث تأثيرها على قدرات الطلاب حتى يتمكنوا من إجراء كل خطوة من خطوات التنظيم الذاتي:

أ – التخطيط للهدف:

وفي هـذه الخطوة يحدد الطلاب الأهـداف المهمة لهم واضعين توقعاً واقعياً لمـا يستطيعون إنجازه مـن الأهداف، ومن خلال ذلـك يتوفر لهم معلومات ذاتيـة حـول قدراتهم كما ينمو لديهم التزام إيجابـي نحو إحراز أهدافهم. ومـع إنجاز تلك الخطوات تتكون لدى الطلاب صورة عن أنفسهم كمتعلمين قادريـن علـى توجيـه ذواتهم وقادريـن على التوجيـه والتنظيـم لإدراكهم ومعارفهم ودافعيتهم وسلوكهم (منظمين ذاتياً).

ب- التخطيط واختيار الإستراتيجية:

في ضوء الخطوة السابقة يقوم الطلاب في هذه الخطوة بوضع خطط لتحقيق الأهـداف التـي سبق الالتـزام بها واختيـار الإستراتيجيـة الملائمة لإنجاز أهدافهـم الأمر الذي يعكس قدراً من النمـو العام Global والمحدد Deter-mined لذواتهـم، ويتوقف تحديـد الأنشطة التخطيطيـة والإستراتيجيات المختارة على طبيعة الأهداف التي حددها الطلاب في الخطوة السابقة.

ج- تنفيذ الأداء والتقويم:

وإنجاز تلـك الخطوة يتطلب نمو كل من عمليات التقـويم الذاتي، وعمليات المراقبـة الذاتيـة، فحتـى يحافـظ الطلاب علـى انتباههـم ويوجهونه نحو

أهدافهم المرجـوة فإن ذلك يتطلب قيامهم بالتقويم المستمر لتقدمهم تجاه أهدافهـم المرجوة، كما يقومون بالتنظيم والتحكـم في انفعالاتهم، ويعملون على تقليل التعارض بين الأهداف المحققة والأهداف المرجوة والمتوقعة (Mc combs ، 1989، p. 71-72).

ثم قدم ماكومبس ومازرانوا (1990م) Mc Combs and Marzano نموذجاً لاحقـاً أشار فيه إلـى أن التنظيم الذاتي ينمو بشـكل طبيعي مع نمو الذات، واصفـاً الذات بنظام مركزي وأن المعرفـة وما وراء المعرفة والانفعال بمثابة أنظمـة فرعية تعمل لدعم الذات وتظل وظيفيـاً تحت سيطرتها، وأن الذات -وظيفياً- بمثابـة موجه دينامي يشكل المقاصد ويحـدث الاختيارات ويولد الميـل أو الرغبة للانشغال في أنشطة معرفية وسلوكية تتصف بالمهارة وتعمل علـى المستوى الشعـوري واللاشعـوري في توجيه وانتقاء وتنظيـم استخدام الأبنيـة المعرفيـة. ومن المعلـوم أن عمليـات المعرفة تختلف عـن عمليات ما وراء المعرفـة Metacognition في الدرجة التي تكون أي منها آلية وتقتضي ضبطاً شعورياً أقل من منظومة الذات، ومن هذا المنظور تصبح الذات أكبر من مجموع أجزائها، ووفق هذا التصور يتمثل دور الذات في التنظيم الذاتي تبعا لما يلي:

- تزويد الإحساس بالاستمرارية continuity عن طريق التأثير على مظاهر التجهيز المرتبطة بالمهمة.

- تنظيم الانفعال أو حماية الذات من الحالات الانفعالية السالبة من خلال إستراتيجيات تعزيز الذات Self-enhancement.

- دفع الفـرد للانشغال في أهداف مستقبلية تتعلق بالذات ويعود نفعها على الذات. (Mc combs & Marzano، 1990)

3 - تقييم المنحى الظاهراتي

ارتكز التفسير النظري لظاهرة التعلم المنظم ذاتياً من وجهة نظر هذا المنحى على الذات بوصفها القادرة على توجيه وتنظيم سلوك التعلم للفرد، ففي هذا المنحى ينظر إلى الذات كعامل فاعل في إدراك المعلومات وتحويلها وتشفيرها واسترجاعها. ويذكر إبراهيم (1996م) أن المستقرئ لنظريات الشخصية يلحظ أن هناك جدلاً طويلاً أثير حول مسألة الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشد ويضبط السلوك البشري. وخلال السنوات الأخيرة بات هناك اقتناع بأن الذات تلعب ذلك الدور الهام، ومن المعروف أن كلمة الذات تستعمل في علم النفس بمعنيين متمايزين، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه وتعبر من ناحية أخرى عن مجموعة العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويطلق على المعنى الأول "الذات كموضوع"، ويطلق على الثاني "الذات كفاعل" وتؤكد النظريات الحديثة للذات على الطبيعة البنائية والوظيفية لمتغيرات منظومة الذات.

إن الذات من وجهة نظر هذا المنحى تعمل على إيجاد الدافعية التي من خلالها يحقق الفرد ذاته، ودافعية الفرد دالة لمعتقداته التي تنتظم في بنيات ذاتية تعكس مفاهيمنا الذاتية وتتشكل عبر الزمن مع نمو الأفراد وارتقائهم من الميلاد وحتى الرشد من خلال تفاعلاتهم مع البيئة الاجتماعية والمادية حيث تمدهم تلك التفاعلات بمعلومات حول الذات. ويؤكد هنا على تحديد المجال من عدمه وهذا التأكيد لا يظهر في التفسيرات النظرية الأخرى كما هو مصرح به هنا، حيث يصنف بنيات الذات وعمليات الذات إلى عامة أو محددة بمجال معين.

كما تتضمن عمليات الذات مجموعة عريضة من النشاطات الذاتية مثل: الوعي الذاتي، والتقويم الذاتي، والتخطيط للهدف والمراقبة الذاتية،

والملاحظـة الذاتية، ومكافأة الذات، وهـذه العمليات تُوجد إمكانية للتنظيم الذاتي للتعلم.

إن ممـا يميـز هذا المنحى في نظرتـه للتعلم المنظم ذاتياً هـو تأكيده للذات في عمليـة التنظيـم، حيث يـرى أن الذات أكـبر من مجمـوع أجزائه وهذا المدخـل يختلف عن بعض التفسيرات الأخرى مثـل مدخل تجهيز المعلومات الذي يحصر التعلم المنظم ذاتياً في مفهوم ما وراء المعرفة. كما أن النماذج الحديثة مثل نموذج بينتريش (2000م) تعتبر التعلم المنظم ذاتياً بنية أكثر عمومية من مكوناتها الفرعية.

الفصل الثالث

نماذج التعلم المنظم ذاتياً

إن الطريقــة التــي ينظم بها الأفــراد عملياتهم المعرفيــة الخاصة قد كانت موضوعــاً مستمراً للباحثين في العديد من الدراسات النفسية، وفي العقدين الماضيــين؛ فــإن الموضــوع قد حصل علــى انتباه خاص وظهــرت العديد من النمــاذج النظريــة للتنظيــم الذاتي، وهنــاك خمسة نمــاذج للتعلم المنظم ذاتياً، وهذه النماذج هي:

1 – النمــوذج المعــرفي الاجتماعــي للأهــداف والتنظيم الذاتــي لبينتريش Pintrich

2 – النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً لزيمرمان Zimmerm

3 – نموذج بوكيرتس للتعلم القابل للتعديل لـ Boekaerts

4 – نموذج المراحل الأربع للتعلم المنظم ذاتيا لوين Winne

5 – نموذج ما وراء المعرفة الموجه نحو العملية عند بوركوسكي Borkowski

وقبــل استعراض تلك النماذج ســوف نستعرض الافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتياً.

الافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتياً:

علــى الرغم من أن هناك العديد مــن النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، إلا أن هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج هي:

االافتراض المشترك الأول: يطلق عليه افتراض البناء النشط active ، con-structive assumption والــذي ينبع من منظور معرفي عام. بمعنى أن كل النمــاذج تعتبر أن المتعلمين مشاركون بنائيون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معان، و أهداف وإستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، و أيضاً من المعرفة الموجودة داخل عقولهــم (بيئة داخلية). وهــذا يعني أن المتعلمين ليســوا مستقبلين سلبيين

للمعرفة من المعلمين، والآباء، أو الكبار، لكنهم بدلاً من ذلك يكونون صانعين بنائيين نشطين للمعنى عندما يشرعون في التعلم.

الافتراض الثاني: يسمى افتراض احتمال التحكم the potential for control assumption، حيث تفترض كل النماذج أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، و يتحكموا، و ينظموا أبعاداً معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضاً بعض خصائص بيئتهم. وهذا الافتراض لا يعني أن الأفراد سوف يراقبون أو "يمكنهم مراقبة" والتحكم في معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن من الممكن وجود بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم. إن كل النماذج تعترف أن هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

الافتراض الثالث: الموجود في النماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً، كما في كل النماذج العامة للتنظيم هو افتراض الهدف، المعيار أو المحك the goal، criterion، or standard assumption.،

إن كل نماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار (الذي يطلق عليه أيضاً قيمة الأهداف، أو المرجع)، يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو أن هناك ضرورة لبعض التغيير. إن هذا الافتراض يشابه عملية الترموستات بالنسبة لحرارة و برودة المنزل بمجرد أن يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف – المحك – المعيار) فإن الترموستات يراقب درجة حرارة المنزل (عملية المراقبة) وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء (عملية التحكم والتنظيم) لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه. وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أن الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهدافاً لكي يصلوا

إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكيفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

الافتراض الرابع العام: في كل نماذج التعلم المنظم ذاتياً تفترض أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية والديموجرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر. (Wolters ، et al. ، 2003 ; Pintrich ، 2004)

أولاً: التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش

يعتبر بول بينتريش من الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتياً، ولعدة سنوات ظل المنظر الرائد والباحث والمدافع عن التعلم المنظم ذاتياً في التربية. ولقد تركت وفاته المفاجئة في 12 يوليه 2003م فراغاً عميقاً في علم النفس التربوي، وكان ذلك صدمة شخصية عنيفة لزملائه وأصدقائه. (Schunk، 2005)

وفي هذا الجزء سوف يستعرض الباحث جهود بينتريش من خلال عرضه لأهم إسهاماته المتعددة في التعلم المنظم ذاتياً، وذلك من خلال توضيح لنموذجه الأول (1990م، 1991م، 1994م) والذي حدد من خلاله مكونات التعلم المنظم ذاتياً، ونموذجه الثاني (2000م) والذي يفهم منه أنه نموذج عام للتعلم المنظم ذاتياً حدد من خلاله المراحل الأساسية للتنظيم وكذلك المجالات الرئيسية التي يتم فيها هذا التنظيم، وكذلك سوف يتناول هذا الجزء استبيان الإستراتيجيات الدافعة للتعلم.

1 - إسهامات بول بينتريش في التعلم المنظم ذاتياً

أولاً: النمــوذج المعــرفي الاجتماعي للأهــداف والتنظيم الذاتــي: A Social Cognitive Model of Goals and Self-Regulation

ويعتبر هذا النموذج هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتياً، وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش وزملائه في 1990م، 1991م، 1994م في محاولة لتفسـير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نـوع من التكامل بين المكونات الدافعيــة والمعرفيــة؛ ولذا ينقســم النموذج إلــى بعديــن أساسيين يختص أحدهمــا بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونــات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

(Pintrich & De Groot ،1990 ; Pintrich، et al.، 1994)

والمكونــات المعرفيــة تتضمن المعرفة وما وراء المعرفــة، وتنقسم المعرفة إلى مكونــين عامين هما: المعرفــة الفعلية (المعرفــة الفعلية المستقــرة في البنية المعرفيــة)، والإستراتيجيــات المعرفية الخاصــة بالتعلــم والتفكير. وهذان المكونــان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفــة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفــة التقريريــة تتضمن ما يعرفــه المتعلم عن المعلومــات المقدمة بينما تتضمــن المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلــم وتذكر وفهم تلك المعلومات. أما ما وراء المعرفة فتتضمــن الإستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم (Pintrich & De Groot ،1990).

ويفترض هذا النموذج كما ورد في محمد حسن (1999م) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الإستراتيجيات المعرفية هي:

- الإستراتيجيات المعرفية: والتي يستخدمها في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، واستخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).
- إستراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).

- إستراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلاً، وتتمثل تلك الإستراتيجيات في (إدارة وقت الدراسة ، وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي).

بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاثة مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دوراً هاماً في دافعية المتعلم وهي:

(1) مكون القيمة Value–Component ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، وتهتم مكونات التوقع بالإجابة على أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتكون من: التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

(أ) التوجه الداخلي للهدف:

ويشير التوجه الداخلي للهدف إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه في مهمة التعلم، ويعبر عن أهداف أو توجهات الطالب للمقرر الدراسي، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحب الاستطلاع، والتفوق، ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أن مشاركة الطالب في المهمة الأكاديمية هي غاية في حد ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

(ب) التوجه الخارجي للهدف:

التوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات، والمكافآت، والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة. وعندما يكون الطالب مرتفعاً في

التوجـه الخارجي للهدف فاندماجـه في مهمة التعلم وسيلة في حد ذاته، ويكون الاهتمام الأساسي للطالب مرتبطاً بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشـرة بالمشاركة في المهمة نفسها. أي أن توجـه الهدف (داخلي / خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة. أي يتعلق بالسؤال لماذا افعل هذا؟

(ج) قيمة المهمة:

تتعلـق قيمة المهمة بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمـة وأهميتها وفائدتها، أي تتعلـق بالسـؤال التالي: مـاذا أعتقد في هـذه المهمة؟، وارتفـاع قيمة المهمة لـدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمهـا، أي أن قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم.

(2) مكـون التوقـع: Expectancy–Component ويتضمـن معتقـدات الطـلاب عن الكفاءة في أداء الأعمـال التعليمية، حيث تتضمن الإجابة على أسئلـة مثل: هـل أستطيـع أداء هذه المهمـة؟ وتتكون من: ضبـط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلم والأداء.

(أ) ضبط معتقدات التعلم:

ويشير إلى اعتقاد الطلاب بأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج إيجابية وأن هـذه النتائـج تتوقـف على ما يمتلكـه الفرد من مجهـود، وأن اختلاف جهودهـم للدراسة يؤدي إلى اختـلاف في تعلمهم. فإذا شعـر الطالب بأنه يمكنــه ضبط أدائه الأكاديمــي فإنه سيكون أكثر رغبة لوضع ما يحتاجه من إستراتيجيات لاحقة ليجعل التغيرات مرغوبة.

(ب) فعالية الذات في التعلم والأداء:

وهــي عبـارة عن تقريـر ذاتي لمقـدرة الفرد علـى أداء مهمة مـا، وتتضمن أحكامـاً عن مقدرة الفرد على إنجاز المهمـة بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.

(3) **المكون الوجداني** Affect-Component

ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة على أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة؟، وهذا المكون هو: قلق الاختبار.

ويُفترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في الاختيار (اختيار القيام بعمل ما دون آخر)، ومستوى المشاركة أو الاندماج (الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة)، و مستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات) (Pintrich ، et al.،1994).

ثانياً: الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً عند بينتريش

Pintrich›s General Framework For SRL

ويعتبر إسهامه الثاني في التعلم المنظم ذاتياً، ففي عام 2000م قام بينتريش بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلال ذلك نموذجاً عاماً للتعلم المنظم ذاتياً هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتياً، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات السابقة، حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

(Wolters et al. ،2003; Montalvo & Gonzalez Torres،2004)

ومما لا شك فيه فإن الإطار المفاهيمي الذي شكله عمل بينتريش يعد أحد الإسهامات الكبرى في مجال التعلم المنظم ذاتياً. وفي تطوير هذا النموذج فإنه قد اعتمد على عمله وأعمال المنظرين الآخرين. كما أن هذا النموذج

يُعتقـد أنه إطار معرفي اجتماعـي. وعلى الرغم من ذلك فإنه يجمع عناصر من نظريات أخرى مثل: التجهيز المعرفي للمعلومات. (Schunk،2005)

إن مصطلح (إطار) Framework يعكس حقيقة أن بينتريش على غير مثال العلمـاء الآخرين الذين يستخدمون التمثيل المجـازي لنماذج التعلم المنظم ذاتيـاً؛ فبينتريشـ عرض عمله في شكل جـدول أو إطار ممـا جعله واضحاً ومميزاً عن غيره.

والأربـع مراحل التي تشكل صفـوف الجدول هي العمليات التي تشترك فيها العديد مـن نماذج التنظيـم الذاتي مثل نموذج زيمرمـان Zimmerman. وتعكس عمليات: وضع الهدف، المراقبة، والتحكم والتنظيم وكذلك عمليات تأمليـة. وبالطبـع، فإن ليس كل تعلم أكاديمي يسـير وفق هذه المراحل حيث توجد العديد من الفرص للطلاب حيث يتعلمون فيها المادة الأكاديمية بشكل أكثر ضمنية أو بشكل غير مقصود بدون تنظيم ذاتي لتعلمهم كما في مثل هذه الطريقـة الصريحة التي يقترحها النمـوذج.(Wolters ، et al. ، 2003). ويفترض هذا النمـوذج أن المراحل تبدو ذات صفة تفاعلية، وأن الأفراد قد يندمجون بشكل متزامن في مرحلة واحدة أو أكثر (Schunk،2005).

إن أنشطـة التنظيـم الذاتي التي تحـدث أثناء مرحلة وضع الأهـداف أو الطور الكشفـي Forethought Phase تتضمن من بين أشياء أخرى؛ المعرفة السابقة بالمحتـوى، والتنشيط الميتامعـرفي للمعرفة (مجال معـرفي)، وأحكام الفعالية، وتبـين توجهـاً للهدف (مجـال الدافعيـة والعاطفة)، وتخطيـط الوقت والجهد (مجال سلوكي)، وإدراكات المهمة والسياق (مجال سياقي). وبالمثل فإن المراقبة تتكـون من الوعي بالمعرفة، والمراقبة للمعرفة، والدافعية، والوجدان، واستخدام الوقت، والجهـد والمهمة وظروف السياق. أما أنشطة التحكم فتشير إلى اختيار وتعديـل الإستراتيجيـات من أجل التحكـم في التعلـم و إدارة التعلم، والتفكير،

والدافعية والعاطفة، من أجل تنظيم الجهد وللتعامل بنجاح مع المهمة. وأخيراً، يتضمن التأمل الأحكام المعرفية، وردود الأفعال الوجدانية، وعمل اختيارات وتقويم للمهمة والسياق. (Puustinen، & Pulkkienen، 2001)

وعلاوة على ذلك، فقد حلل بينتريش Pintrich دور الدافعية في التعلم المنظم ذاتياً. وبشكل أكثر تحديداً، ناقش الطريقة التي بها ترتبط التوجهات للهدف (التوجه للإتقان، والتوجه للأداء في هذه الحالة) بالتعلم المنظم ذاتياً. إن التوجه نحو الإتقان والأداء قد تم اعتباره مداخل "اقتراب" مقابل وجهة نظر "التجنب". إن الطلاب ذوي التوجه نحو الإتقان سوف يكون تركيزهم على التعلم، والفهم، وإتقان المهام. ومن وجهة نظر التنظيم الذاتي، فإن هؤلاء الطلاب سوف يظهرون نتائج أكثر إيجابية، تتضمن المراقبة والتحكم في معرفتهم أثناء استخدام الإستراتيجية، ومعتقدات الفعالية الذاتية الموجبة والتوافقية عن إدارة الوقت والجهد. أما التوجه الافتراضي نحو تجنب الإتقان من ناحية أخرى، فسوف يرتبط بالهروب من النقص أو العيوب، بدلاً من التركيز على التعلم والتقدم، فإن الطلاب الموجهين نحو تجنب الإتقان يسعون لتجنب المواقف التي يكونون فيها عرضة لعمل أخطاء. وفي ظل غياب بحوث عن التوجه نحو تجنب الإتقان، فإن بينتريش Pintrich افترض أنه سوف يكون أقل فائدة للتعلم المنظم ذاتياً من التوجه نحو الإتقان. أما الطلاب المتوجهون نحو الأداء فسوف يركزون على أن يكونوا أفضل من غيرهم، وعلى كونهم الأفضل في المهمة مقارنة بغيرهم. والنتائج الإمبريقية تعتبر متناقضة إلى حد ما، ولكن تقترح بشكل عام أن التوجه نحو الأداء قد يكون له علاقة موجبة مع المعرفة والدافعية، وعلى أية حال، فإنه يُحكم عليها بأنها أكثر فائدة للتعلم المنظم ذاتياً عن التوجه نحو تجنب الأداء، والذي سوف يركز على تجنب الدونية (النقص) وعدم الظهور بالغباء مقارنة بالآخرين. (Puustinen، & Pulkkienen، 2001)

جدول (2-3) مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً (In: Pintrich، 2004، p.390)

مجالات التنظيم	المراحل والمقاييس الملائمة
المرحلة الأولى: التروي التخطيط، والاستثارة (التنشيط)	
المعرفة	• وضع الهدف المستهدف • تنشيط المعرفة بالمحتوى السابق • تنشيط المعرفة الميتامعرفية
الدافعية/ الوجدان	• تبني التوجه نحو الهدف • أحكام الفعالية • تصورات صعوبة المهمة • استثارة قيمة المهمة • تنشيط الاهتمام
السلوك	• تخطيط الوقت والجهد • التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك
السياق	• إدراكات (تصورات) المهمة • إدراكات السياق
المرحلة الثانية المراقبة	
المعرفة	الوعي الميتامعرفي ومراقبة المعرفة
الدافعية/ الوجدان	الوعي بـ/ ومراقبة الدافعية والوجدان
السلوك	الوعي بـ/ ومراقبة الجهد، واستخدام الوقت والحاجة للمساعدة، والملاحظة الذاتية للسلوك
السياق	مراقبة تغيير المهمة وظروف السياق
المرحلة الثالثة: التحكم	
	اختيار وتعديل الإستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير
	اختيار وتبني الإستراتيجيات لإدارة الدافعية والوجدان
	• زيادة/ تقليل الجهد • المثابرة التخلي (الإقلاع) • سلوك طلب المساعدة

مجالات التنظيم	المراحل والمقاييس الملائمة
	• تغيير أو إعادة فهم المهمة • تغيير أو ترك السياق
المرحلة الرابعة: رد الفعل والتأمل	
	الأحكام المعرفية
	ردود الأفعال الوجدانية
	سلوك الاختيار
	تقويم المهمة
مقاييس MSLQ الملاءمة	
	• العزو • التسميع • تنظيم التفصيل • التفكير الناقد • ما وراء المعرفة
	• العزو • الأهداف الذاتية • الأهداف الخارجية • قيمة المهمة • معتقدات التحكم • الفعالية الذاتية • قلق الاختبار
	• تنظيم الجهد • طلب المساعدة • بيئة المذاكرة/ الوقت
	• تقييم السياق • تعلم الأقران • وقت/ بيئة الاستذكار

ويعتقد بينتريش (2004م) أن أنشطة التنظيم الذاتي قد توسطت العلاقات بين المتعلمين وبيئتهم وأثرت على تحصيل الطلاب. كما أن هذا النموذج يحدد المدى الممكن من الأنشطة، والذي يمكن أن يقدم تصورات مفيدة في تنظيم تفكيرنا، وبحوثنا عن التعلم المنظم ذاتياً.

إن النموذج الأصلي الذي وجه تطوير استبيان الإستراتيجيات الدافعة للتعلم MSLQ قد أدى إلى تكوين مقاييس ركزت فقط على قياس المعتقدات الدافعية للطلاب (خمسة مقاييس) ومقياس للعاطفة (انظر الصفين الآخيرين في عمود الدافعية/ الوجدانية في جدول2–3) ولا توجد مقاييس في استبيان الإستراتيجيات الدافعة للتعلم تقيس أي إستراتيجيات للتحكم والتنظيم في الدافعية أو الوجدان، على غير مثال المقاييس المعرفية في استبيان الإستراتيجيات الدافعة للتعلم والتي تقيس بعض الإستراتيجيات لتنظيم المعرفة. بمعنى أن فقرات الدافعية تسأل الطلاب فقط عن معتقداتهم الدافعية للمقرر، وليس عن أي إستراتيجيات للتنظيم الذاتي للتحكم في دافعيتهم ووجدانهم في المقرر. (Pintrich، 2004)

إن وفاة بينتريش عام 2003م قد حالت بينه وبين مواصلة دراساته في التعلم المنظم ذاتياً، حيث ما زال نموذجه الذي وُضع من خلاله إطار مفاهيمي عام للتعلم المنظم ذاتياً بحاجة لاستنتاج عدد أكثر من الإستراتيجيات التي تعمل على تنظيم مكونات التعلم المنظم ذاتياً، فقد قادت ملاحظات الباحث إلى أن بينتريش كان يسير في طريق وضع إستراتيجيات تتلاءم مع ما افترضه في إطاره العام، وقد وضح ذلك من خلال إحدى الدراسات التي اشترك فيها مع بعض العلماء أمثال ولترز وكاربينيك (2003م) حيث إعادة صياغة إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق تصوره. ويعول على المهتمين بالنظرية المعرفية الاجتماعية إجراء المزيد من الدراسات من أجل محاولة توصيف عدد أكبر من الإستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج بينتريش (2000م).

ومن خلال هذا النموذج يتضح أنه يحاول أن يصنف المراحل والمجالات المختلفة للتنظيـم من خلال إطـار مفاهيمي عام، وهـذا الإطار المفاهيمـي يقوم على أربعة افتراضـات تم ذكرها فيما سبق، وأن المراحل الأربع التي تشكل صفوف الجدول هي العمليات التي تشـترك فيها العديد من نماذج التنظيم والتنظيم الذاتـي، وتعكس عمليات وضع الهـدف، والمراقبة، والتحكم، والتنظيم، وردود الأفعـال. بينمـا تمثل الأعمـدة المجالات الأربعـة التي يتم فيهـا التنظيم وهي المعرفـة، والدافعية والوجدان، والسلوك، والسياق. كما أن المراحل الأربع تمثل تتابعـاً عاماً حسب الزمن، والذي قد يسير عليـه الأفراد عندما يقومون بأداء مهمـة، ولكـن لا يوجد افتراض قـوي أن هذه العمليات تعتـبر هرمية أو خطية البنية بحيث إن المراحل الأولى يجب أن تحدث دائماً قبل المراحل الأخيرة. وفي معظم نمـاذج التعلم المنظم ذاتياً: فإن المراقبـة والتحكم ورد الفعل يمكن أن تستخـدم بشكل متزامن وديناميي عندمـا يتقدم الفرد من المهمة ، مع أهداف وخطـط يتم تغييرها، وتحديثها بناء علـى التغذية الراجعة من خلال عمليات المراقبة والتحكم وردود الفعل. (Wolters، et al. ،2003)

إن هذا الوصف العام للأعمدة والصفوف حسب الإطار المفاهيمي يقدم لنا رؤية عامة عـن كيفية ارتباط المراحل المختلفة للتنظيـم بالمجالات المختلفة للتنظيم، وقد وضح بينتريش من أن نموذجه يمثل المخطط أو برنامج العمل blue print لتطويـر أدوات جديدة لقياس التعلم المنظم ذاتياً في السياقات الأكاديميـة (Pintrich، 2004) ؛ مما يتيح إمكانية لاستنتاج إستراتيجيات متنوعـة للتعلم المنظم ذاتيـاً أكثر من تلك التي وصفهـا بينتريش وزملاؤه. كمـا أنـه يتيح بنـاء مقاييس خاصة بكل مجـال تنظيمي سـواء كان معرفياً أو دافعيـاً أو سلوكيـاً أو سياقياً. وفي هـذا النموذج، بعض الإستراتيجيات يتـم استخدامهـا بشكل علني وواضـح بينما يتم توظيـف البعض الآخر من الإستراتيجيات بشكل ضمني وغير مباشر.

2 - استبيان الإستراتيجيات الدافعة للتعلم: (MSLQ)

The maturated Strategies for Learning Questionnaire

هـذا الاستبيـان عمـل علـى تطويـره بينتريـش وزمـلاؤه. واستبيـان الإستراتيجيـات الدافعة للتعلم يعتبر أداة تقريـر ذاتي يستخدمها الطلاب لكـي يقدروا أنفسهم على العديد من الفقرات المعرفية والدافعية. وقد ظهر في نهايـة الثمانينيات من القرن الماضـي، وتم الانتهاء منة نهاية التسعينات (Schunk،2005) ، ويعتبر أحد إسهامات بينتريش في التعلم المنظم ذاتياً.

ويتضمـن المقياس (81) عبـارة مقسمة في جزأين أحدهمـا خاص بقياس مكونـات الدافعية ويتضمن (31) عبـارة لقياس الفاعليـة الذاتية والقيمة الجوهريـة وقلق الاختبـار، بينما يقيس الجزء الثـاني إستراتيجيات التعلم ويتضمـن (50) عبارة، منها (31) عبارة لقيـاس الإستراتيجيات المعرفية ومـا وراء المعرفية، و(19) عبارة لقياس القـدرة على ضبط مصادر التعلم المختلفة (رشوان، 2006م، ص 76).

ويستخـدم المقياس للإجابات تقييم ليكـرت الذي يتراوح من (1) إلى (7) حيـث إن الاستجابـة (1) تعنـي: لا ينطبق علي على الإطـلاق، والاستجابة (7): ينطبـق علي بشدة، مع عدم وجود مسميات معينة للأنواع الأخرى من الاستجابات (Wolters، et al. ، 2003).

وعلى الرغم من النسخ المختلفة لهذا المقياس التي استخدمت عبر السنوات، فـإن الأداة دائمـاً قـد اشتملت على فقـرات للتعلم المنظم ذاتيـاً والدافعية (مثـل: الاهتمام والتحـدي بعمل المقرر) وقيمة المهمـة (أهمية وقيمة المادة التـي يتم تعلمها) ومعتقدات التحكم (مقدار الجهـد المفيد) وتوقع النجاح (الفعالية الذاتية). إن الإستراتيجيات المعرفية قد تضمنت المدى الذي عنده يستخـدم الطالب إستراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم. أما الأنشطة

الميتامعرفية التي يتم قياسها تتضمن التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي. وتضمنت إستراتيجيات إدارة المصادر، إدارة الوقت، وبيئة المذاكرة، وإدارة الجهد، وطلب المساعدة. وفي كل نوع يُقدر الطلاب أنفسهم على فقرات عديدة بناء على مدى وصف الفقرة لها بشكل جيد. (Schunk،2005)

ويفترض المقياس أن استجابات الطلاب للفقرات سوف تتنوع حسب مجال المادة (قراءة – إنجليزي – رياضيات – علوم – دراسات اجتماعية – إلخ) وحسب السياق الصفي، بالإضافة إلى ذلك، فإن الفقرات تتضمن عبارات مثل "في هذه المادة" لكي تزيد من احتمال أن الطلاب سوف يركزون استجاباتهم على ما يقومون بفعله في مقررات أو تخصصات معينة، وبمعنى آخر، يفترض المقياس على المستوى النظري، تحديد المجال أو السياق في استخدام الطالب للإستراتيجية، ويعرف ذلك إجرائياً بشكل تجريبي في المقرر أو المستوي الصفي. إن هذا قد يجعل فقرات المقياس أقل استخداماً في الدراسات التي تهدف إلى قياس استخدام الإستراتيجية بشكل عام في المدرسة أو تلك التي لا تأخذ في الاعتبار الموضوعات الدراسية أو المجال، أو تحديد المستوى الصفي (Wolters، et al. ، 2003).

ويمكن استخدام الدرجة الكلية، ودرجات المقياس الفرعي (مثل: الدافعية، والإستراتيجيات المعرفية) في التحليلات.

ويعكس المقياس- البؤرة الرئيسية لعمل بينتريش عن التنظيم الذاتي تفاعل العناصر المعرفية، والدافعية، والسلوكية السياقية. والمقاييس لها ثبات داخلي جيد، وتظهر علاقات معتدلة مع الأداء الأكاديمي.

وقد استخدم بينتريش وزملاؤه ذلك في الكثير من البحوث، وقام العديد من الباحثين الآخرين بتطبيقه في دول مختلفة. وهذه الأداة قد أثارت كثيراً من البحوث عن التعلم المنظم ذاتياً لأنها تقدم وتزود الباحثين بأداة

صادقة وثابتــة، وهذه الأداة يسهل تطبيقها، ويمكــن استخدامها مع طلاب من مراحــل مختلفة. ويحتمل أن تظل أداة شائعــة الاستخدام مع استطلاع الباحثين للتوجهات البحثية الجديدة.

ويلاحظ الباحث أن أبعاد المقياس رغم أنها تعكس رؤية بينتريش عن التعلم المنظـم ذاتياً، إلا أنه استخدم أبعاداً بوصفهــا إستراتيجيات مثل معتقدات الدافعيــة والفعاليــة الذاتيــة وقلــق الاختبــار بينما فقــرات هــذه الأبعاد لا تعكــس مفهوم الإستراتيجيــة ولكنها تعكس المكون فقــط؛ ولذلك فيما يبدو أن بينتريشــ في عمله المتأخــر مع ولترز وكاربينــك (2003م) قد ركز على إستراتيجيــات التنظيــم مستفيــداً من أعمال ولــترز عن تنظيــم الدافعية (1998م، 1999م). والباحث يعتمد في دراسته على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم؛ ولهذا فهو يؤكد على أهمية تلك الإستراتيجيات التي وصفتها دراسة ولترز مع بينتريش وكاربينك (2003م).

ثانياً: النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً: Triadic Model of SRL

اُفترضــ هــذا النمــوذج من قبــل زيمرمان وزملائــه في الأعــوام: 1986م، 1988م، 1989م، وهــو أحــد النماذج المبكرة الــذي تم بناؤه في ضوء نظرية التعلــم المعرفي الاجتماعي، ويعتمــد على نموذج الحتميــة التبادلية الثلاثي لباندورا والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة لكنهــا معتمدة داخلياً عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية. (Zimmer-man ،1989b ; Zimmerman & Martinez–Pons، 1988،1990)

وقد افترض بندورا (1986م) كما أشرنا سابقاً عند الحديث عن النظرية المعرفية الاجتماعية، ثلاثة محددات للتنظيم الذاتي للتعلم وهي: المحددات الشخصية، والمحددات البيئية، والمحددات السلوكية، حيث يرى أن السلوك يكــون نتــاج تأثــير مصــادر خارجية، ومصــادر ذاتيــة. وعلــى أساس هذا الافتراضــ قدم زيمرمــان (1989م أ) Zimmerman نظرة أولية للتنظيم

الذاتــي للتعلم لدى الطالب. حيــث اعتبر أن فعالية الــذات مفتاح شخصي (ذاتــي) مؤثر من بين الأنماط الكبرى للتأثير (وهــي المؤثرات الشخصية، والبيئيــة، والسلوكية)، كما أشار إلى أن ملاحظة الذات، وحكم الذات، ورد فعل الذات توصف على أنها فئات أساسية للتأثير المرتبط بالأداء.

ويوضــح الشكل رقم (2–3) وصفــاً لنموذج حلقي للتنظيم الذاتي في التعلم الأكاديمي، فوعي الطلاب بمهارات الدراسة يتنوع بصورة كبيرة، والطلاب غير الناجحين لديهم فقط رؤية غير واضحة وإحساس مشوش عما يتعلمونه، وكيــف يتعلمونه من الواجبات المنزلية، وهــؤلاء الطلاب يمكن أن يستفيدوا نن الملاحظة المنظمة لأدائهم، وباستخدام تسجيلات ذاتية self– record-ed للتأكيد على أماكن الضعف والقوة عندهم بصورة محددة، فغالباً لا يعي الطــلاب عدم ملاءمة استعداداتهم للاختبارات إلا بعد أن ينتهي الاختبار؛ وذلك لأنهم لا يختبرون أنفسهم.

(Schunk، & Zimmerman، 1998، p. 138)

ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات كما هي عليه في الشكل (2–3) وهي كالتالي:

1 - **التقويم الذاتي والمراقبة:** Self evaluation and monitoring

وتحدث عندما يحــدد الطلاب مدى فعالية طرق تعلمهــم الحالية، وعندما يتــم تحديد جوانب القصور أو الضعف فإنه يمكن لهم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة.

2 - **تحديد الأهداف والتخطيط الإستراتيجي:**

goal setting and strategic planning

وتتضمــن وضع أهداف تعليمية محددة للتعلم، واختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيقهــا، فالطــلاب الذين لديهم مهارات تنظيميــة ذاتية متطورة، يمكنهم تحليــل المهام الجديدة إلــى عناصر، وأن يحــددوا أهدافــاً ويضعوها بصورة

فعالــة أكــثر من الطــلاب الجــدد. واختيــار إستراتيجية تعلم جيــدة لتحقيق الهــدف، يعتمد على مخــزون الطلاب من الإستراتيجيــات الموجودة والمتاحة، ويعتمد على اختيار الطريقة التي يطلبون بها المساعدة من المعلمين أو الأقران الذين بإمكانهم وصف إستراتيجية جديدة وتوضيحها وشرح فعاليتها.

3 - الخطوة الثالثة في الحلقة هي تطبيق الإستراتيجية والمراقبة:

Strategy implementation and monitoring

وتحــدث عندما يحاول الطلاب تنفيذ إستراتيجية تعلم في سياقات منظمة، ويراقبــون الدقــة في تطبيقهــا، فالطلاب يحتاجــون للتركيز علــى أداء كل جوانــب الإستراتيجية تماماً مثلما يفعل نموذج مدرب وذو مهارة، فالطلاب الجدد غالبــاً ما يطلبون تغذية راجعــة اجتماعية وإرشــاداً حينما يحاولون تنفيذ الإستراتيجية معتمدين على أنفسهم.

4 - الخطوة الرابعة في الحلقة هي مراقبة الناتج الإستراتيجي:

Strategic outcome monitoring

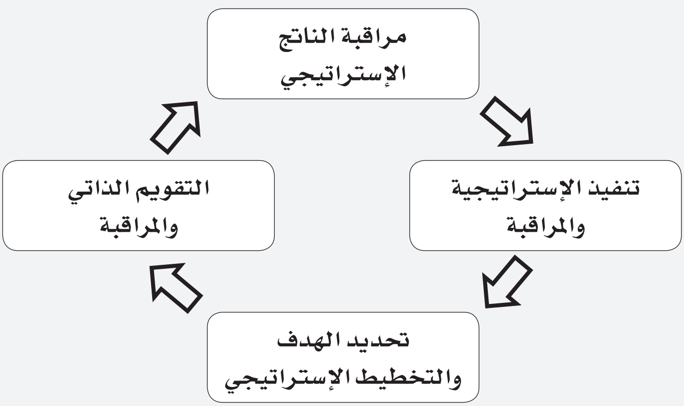
وتحــدث عندمــا يركز الطلاب انتباههم على نتائــج تعلمهم من أجل تعديل الإستراتيجيــة لتحقيــق أقصــى فاعليــة لهــا. وتعتمد جــودة مراقبة الناتج الإستراتيجــي علــى تحويــل الإستراتيجيــة إلــى عــادة (روتــين)، وتحديد الأهداف الناتجة عــن الإستراتيجية، وسمــات الإستراتيجية عند الطالب. (83–Zimmerman، 1998، p. 82)

فالطــلاب الذيــن لم يحولــوا الإستراتيجية الى عــادة سلوكيــة سيواجهون عقبــات ومشــكلات في تدعيمها، بينما يركزون على نــواتج الإستراتيجية أو يحددون بدقة سمات وأسباب نواتج العملية. وفي نهاية الاستعداد للامتحان، يجب علــى الطلاب أن يحددوا نسبة إدراكهــم لفعاليتهم الذاتية في اجتياز

اختبـار على النصـ المقرر. وهذه النسـب يمكن مقارنتهـا بالنتائج الفعلية للاختبـار؛ لمساعدة الطلاب في تنميـة معايير دقيقة للتقـويم الذاتي، ومن خـلال الممارسة والتدريب المتكرر، فـإن إحساس الطلاب بفعاليتهم الذاتية الاستعداد للامتحان، يزيد في الدقة والمستوى. (Zimmerman & Kit-santas، 1997)

وتبعاً لهذا النموذج افترض زيمرمان أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

1 – الطـور الكشفـي: Forethought Phase ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلـى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيـذ أو الأداء الفعلي. وهنا يتم التأكيد علـى أن السلوك يُحفز ويُرشد بواسطة الأهـداف والنتائج المتوقعة بدلاً من كونه دالة للنزعات غير المدركـة، والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.



الشكل(2-3) النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم

(Zimmerman, 1998, p. 83)

2 – طـور الأداء أو الضبـط الإرادي: Volitional Control Phase ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

3 – طـور التأمـلات الذاتيـة: Self–reflections Phase والذي يعد مرحلة بعديـة يتم فيها تقييم المتعلـم لنتائج مجهوده ورضاه عـن الأداء. (رشوان، 2006،ص 16–17).

وهـذا النموذج للتنظيـم الذاتي للتعلم يعتـبر حلقيـاً Cyclical لأن المراقبة الذاتية في كل محاولة للتعلم تقدم معلومات يمكنها أن تغير الأهداف التالية، الإستراتيجيـات، وجهـود الأداء. فالمراقبـة الذاتيـة لنـواتج الإستراتيجية الحاليـة، يمكن أن تدل على أن الأهـداف المبدئية طموحة أكثر من اللازم، أو أن الإستراتيجيـة بعينها لا تعطي النتائج المرجوة. وهذه النتائج يمكن أن تؤدي إلى وضع أهداف أكثر ملاءمة للمهمة، أو تؤدي إلى اختيار إستراتيجية جديدة. (Schunk & Zimmerman، 1998، p. 142)

وحسـب بوستيـنن وبولكينـين (2001م)Puustinen، and Pulkkienen تم إجـراء العديـد من الدراسـات الإمبريقية لاختبار هـذا النموذج، وتمت دراستـه، والفعاليـة الذاتية هـي من غير شـك عنصر فـردي والذي تمت دراسته بشكل أكبر، مثلاً. ونشير إلى إدراكات/ تصورات عن قدرات الفرد تتحقيق مستويات محددة مـن الأداء. وإلا فإن Zimmerman & Martin-er–Pons (1996– 1998) قـد طوروا طريقة محددة للمقابلة، وهي قائمة مقابلة التعلم المنظم ذاتياً self–regulated learning interview sched-ule (SRLIS) لاختبـار استخـدام الطـلاب لإستراتيجيـات التعلـم المنظم ذاتياً. ويتكون من مقابلة محددة تقيس أربعة عشر صنفاً من إستراتيجيات التنظيـم الذاتـي مثل التقـويم الذاتـي، والتنظيـم والتحويـل، والتخطيط والمراقبـة. وبعد ذلك ركز زيميرمان عمله على بعض المجالات المحددة، مثل الكتابة المنظمة ذاتياً، واكتساب مهارات حركية معقدة.

واستخدم زيمرمان ومارتـن بونز (1990) -Zimmerman & Martiner Pons (SRLIS) لبحث العلاقة بين استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظـم ذاتيـاً وإدراكاتهم لكل مـن الفعاليـة الذاتية اللفظيـة والرياضية. وتوصلت النتائج؛ كما هو مفترض؛ إلى أن كلاً من مقياسي الفعالية الذاتية قـد ارتبطا باستخدام الإستراتيجيات المنظمة ذاتياً. وفي الصف (الخامس الثامن الحادي عشـر)، والموهبة (الموهوبون مقابل العاديين) والجنس، قد حـددت النتائج. وتفوقت الفعالية الذاتية للطـلاب الأكبر سناً على الأصغر سنـاً، وارتبطت الموهبة بالفعالية الذاتية المدركة المرتفعة، والفعالية الذاتية اللفظيـة للذكور كانت أعلى بشـكل دال عن الإناث، ولم توجد فروق مرتبطة بالجنس في الفعاليـة الذاتيـة الرياضيـة. وقـد درس زيمرمـان وباندورا (1994) Zimmerman & Bandura دور العوامل الأربعة للتنظيم الذاتي علـى تحصيل الكتابة لـدى طلاب في مستـوى الجامعة. وهـذه العوامل قد تضمنت معتقدات الفعالية الذاتية التي تتعلق بالتحصيل الأكاديمي (أعني: معتقـدات تتعلـق بإتقان مـواد أكاديمية معينـة)، ومعتقـدات فعالية ذاتية تتعلـق بالتنظيم الذاتي للكتابة (أعني: معتقدات في قدرة الفرد على تنظيم أنشطته الكتابية الخاصة)، والتقويم الذاتي والأهداف. وافترض أن فعالية الـذات للتنظيـم الذاتـي للكتابة سوف تؤثـر على الأداء بشـكل غير مباشر من خـلال التقويمـات الذاتية والفعاليـة الذاتية للتحصيـل الأكاديمي. إن الفعالية الذاتية للتحصيل الأكاديمي والتقويم الذاتي، من ناحية أخرى، قد افترض أن لها أثراً مباشراً علـى التحصيل الكتابي، ولكن أيضاً تظهر أثراً غـير مباشر من خلال الأهداف. وتم استخـدام مقياسين للفعالية الذاتية، أحدهما للفعالية الذاتية الأكاديمية المدركة، والآخر لفعالية التنظيم الذاتي المدرك. إن مقياس التقدير الذاتي تم إكماله في بداية مقرر الكتابة وارتبطت النتائج بالتقديرات النهائيـة للمقرر، مما يعكس إنجازاتهم في الكتابة. إن

نتائج تحليل المسار قد دعمت (قدمت مساندة) الدور المؤثر للفعالية الذاتية في الكتابة، وقد أظهروا، كما هو مفترض، أن الفعالية الذاتية للتحصيل الأكاديمي قد أثرت على درجات مقرر الكتابة بشكل مباشر، ولكن أيضاً بشكل غير مباشر من خلال وضع الهدف. إن النتائج المتعلقة بفعالية التنظيم الذاتي للكتابة قد أكدت أيضاً على الفرض أن: فعالية التنظيم الذاتي قد أثرت على التقييمات الذاتية والفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي قد تنبأت بفعاليتهم الذاتية للتحصيل الأكاديمي. وكلما زادت الفعالية الذاتية للتنظيم الذاتي؛ كلما زادت ثقة الطلاب في تحصيلهم الأكاديمي، ومن ناحية أخرى؛ فإن التقييمات الذاتية قد أثرت على التقديرات فقط بشكل غير مباشر من خلال الأهداف. وقد قام زيمرمان ومارتن بونز (1986م) بمحاولة التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً، وقد وجدا أدلة على استخدام الطلبة لأربع عشرة إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً وهذه الإستراتيجيات هي:

تقييم الذات	التنظيم والتحويل
تحديد الأهداف والتخطيط	طلب المعلومات
الاحتفاظ بالذات وتنظيم السجلات	التركيب البيئي
مكافأة الذات	التسميع والإظهار
طلب المساعدة من الآخرين	طلب المساعدة من المعلم
طلب المساعدة من الكبار	مراجعة السجلات
مراجعة الاختبارات	مراجعة الكتب المدرسية

ثالثاً: نموذج بوكيرتس للتعلم القابل للتعديل Boekaerts' Model of Adaptable learning

يذكر بوكيرتس أن هذا النموذج يجيب عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتياً؟ وتبعاً لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتياً تعمل في ثلاث طبقات مختلفة هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، ومنطقة تنظيم الذات. ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً، بينما تنظيم الذات يمكن أن يُنظر إليه على أنه الجانب الدافعي. ويفترض هذا النموذج أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات. وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي (في رشوان، 2006م، ص 22). ويوضح الشكل (2–4) نموذج بوكيرتس للتعلم القابل للتعديل.

(1) تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات:

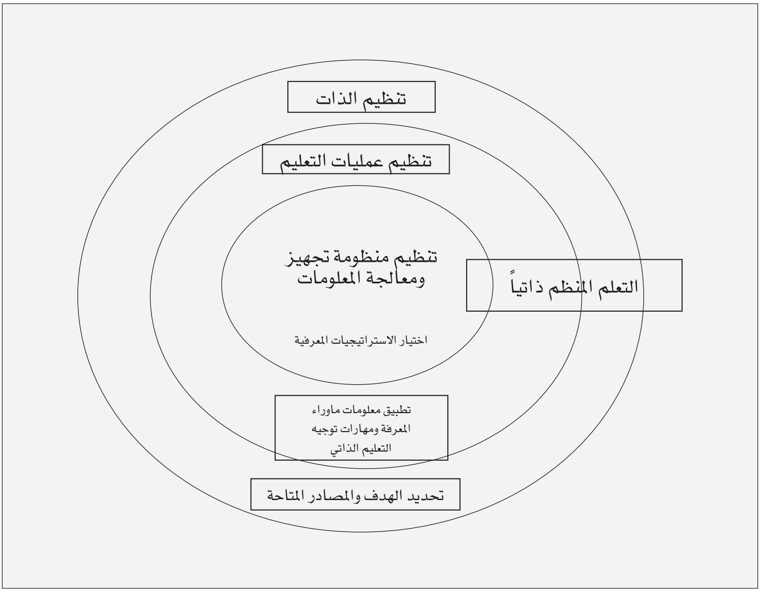
وتتمثل القضية الأساسية هنا في قدرة المتعلم على اختيار إستراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية والمزج والتوفيق بينهما بطريقة فعالة (رشوان، 2006م، ص 23)

(2) تنظيم عملية التعلم:

تتضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتياً، والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجهت الكثير من الانتباه لهذه العمليات التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة الهامة والتي تتضمن التوجيه والتخطيط وإنجاز الخطة، والمراقبة والاختيار والتشخيص، والتوفيق والتصحيح، والتقويم وردود الفعل والانعكاسات (رشوان، 2006م، ص 23)

(3) تنظيم الذات:

يلقى هذا البعد اهتماماً متنامياً في مجال التعلم المنظم ذاتياً، حيث يمثل الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم، وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل المتعلم يضع لنفسه معايير معينة للتعلم؟ أو لا يجعله يحدد أهدافاً خاصة لتعلمه؟ وما الذي يدفع المتعلم للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير؟ وهنا يحاول النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تسهم في فهم نظام الضبط هذا، وخاصة ما يتعلق بتحديد الأهداف والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف ومن هذه الأبعاد:



الشكل (2-4) نموذج بوكيرتس للتعلم القابل للتعديل

أ – الضبط الدافعي Motivational Control :

فالدافعيــة في علاقتها بالتعلــم دائماً ما يتم نمذجتها تبعــاً للنماذج العامة للقيمــة والتوقــع وهــذه النماذج تفترضــ ثلاثة مكونات هامــة في تحديدها للدافعية وهي مكون التوقع ومكون القيمة ومكون توجهات الأهداف، وينصب التركيــز هنا علــى جهد المتعلــم في ضبط وتكيــف هذه المكونــات (رشوان، 2006م، ص 23)

ب- الضبط الانفعالي Emotional Control :

التأكيد هنا ينصب على دور الفرد في ضبط وتكيف النواحي الانفعالية كقلق الاختبــار وقلــق الأداء نظراً للتأثــير الكبير لهذه النواحــي في عملية التعلم، فهي تؤثر على سلوك الاختبار سواء كان للإستراتيجيات المعرفية أو ما وراء المعرفية وعلى المثابرة وعلى الجهد المبذول (رشوان، 2006م، ص 24)

جـ - ضبط الفعل Action Control :

المقصود هنا بالفعل، الأفعــال الخاصة بالتنفيذ والتي تتمثل في القدرة على للبدء Initiate في التنفيذ والمثابرة persist أثناء التنفيذ وإنهاء العمل Dis-engage. وتشــير القــدرة على البــدء في التنفيذ إلى اتخــاذ القرار بالبدء فعــلاً في معالجــة المهمة المطروحــة، بينما تشــير المثابرة الــى القدرة على الاستمــرار في التجهيــز والمعالجة بنفســ الكفاءة بدون تشتــت أو ملل حتى يتحقق الهدف المنشود. وإنهاء العمل يشير إلى القدرة على التوقف عندما لا تثمر المحاولات عن نتائج إيجابية مع تأكد المتعلم من عدم جدوى استمرارية العمل (رشوان، 2006م، ص 24).

رابعــاً: نمــوذج المراحــل الأربع للتعلــم المنظم ذاتيــاً لوين Winne's Four-stage Model of self-regulated learning

وفقــاً لوين وهادوين فإن التعلم المنظــم ذاتياً له بعض خصائص الاستعداد aptitude والسلــوك أو الحدث event. ويدل الاستعداد على سمة شخصية مستقــرة نسبياً، بينما "الحــدث event" يدل على "طلقة سريعة" تحدد حالــة النشــاط أثناء الحركــة، وهي حالة عابــرة متضمنــة في سلسلة أكبر وأطــول من الحالات والتي تنمو عــبر الوقت. إن نموذج الأربع مراحل للتعلم المنظــم ذاتياً يُنظر إليه علــى أنه جزء متضمن في التعلــم، ويُعرّف على أنه سلــوك موجه بشكل ميتامعرفي يمكن الطــلاب من أن ينظموا بشكل توافقي استخدامهم لتكتيكات وإستراتيجيات معينة في مواجهة المهمة.

وبنــاء على هــذا النموذج فــإن التعلــم المنظم ذاتيــاً يتضمن أربــع مراحل مميزة، المرحلــة الأولى للنموذج وهي تحديد المهمة task definition تتسم بالتصــورات التي يوجدها الطلاب عن المهمــة. والمرحلة الثانية مخصصة لوضــع الهــدف والتخطيــط، والمرحلــة الثالثــة لتحديــد وفرضــ تكتيكات وإستراتيجيــات مخططة في المرحلــة الثالثة. أما العمليــة الرابعة والأخيرة فهي أساليب الاستدعاء بشكل ميتامعرفي، وكل مرحلة يفترض أنها تتشارك في نفس البنية العامة والتي يشار إليها بـ (COPTS)

Conditions – Operations – Products – Standerds

معايير – نواتج – عمليات – شروط

وهذا التصنيف كما وضعه وين وهادوين يرى أن الشروط تتضمن معلومات عن شروط أو ظروف المهمة، مثل (حدود أو قيود الزمن، والمصادر المتاحة، والسيــاق الاجتماعــي) والشــروط المعرفية، مثــل (الميــل، والتوجه للهدف، والمعرفة بالمهمة) والتي تؤثر على كيفية الاندماج في المهمة. وتعرف العمليات بالعمليــات المعرفية، والأساليب والإستراتيجيــات التي يندمج فيها الطلاب عندما تواجههم المهمة. وتشير النواتج إلى المعلومات التي أوجدتها العمليات

في تحويل الشروط، والناتج مختلف يتم إيجاده في كل مرحلة، ويمكن أن يكون الناتج داخلياً (مثل الاستنتاج المأخوذ من العزو) أو خارجياً (سلوك قابل للملاحظة أو الأداء). وتتكون التقييمات من تغذية راجعة ذاتية أو خارجية عن النواتج. وأخيراً، فإن المعايير هي المحكات التي يتم وفقاً لها مراقبة النواتج، والمراقبة الميتامعرفية هي العنصر الرئيس في نموذج وين Winne؛ يسفر عن تغذية راجعة داخلية عن التمايز بين النواتج والمعايير في كل مرحلة. والتغذية الراجعة تقدم أيضاً أساساً للأعمال المستقبلية.

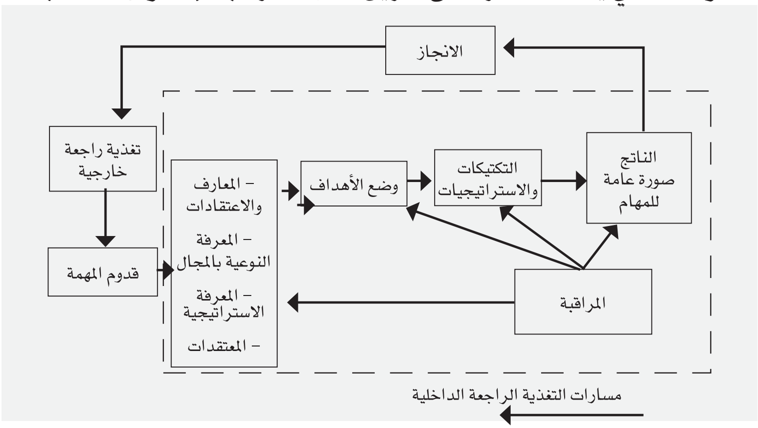
ويوصف النموذج على أنه تكراري recursive، وفيه يفترض أن المرحل المبكرة هي لتحديث الشروط التي تعمل فيها العمليات أثناء المرحلة التالية.

علاوة على ذلك؛ حتى ولو كانت عمليات التعلم تسير بوجه عام من المرحلة الأولى والثانية إلى الرابعة، فمن الممكن أن هذه العمليات تتابع بشكل ضعيف، وبالتالي قد تظهر أنماط مختلفة.

ببشكل أكثر تحديداً فإن النموذج يوضح أن النظام المعرفي Cognitive System يبدأ تفاعلاته عند قدوم المهمة اللازم إنجازها حيث يتم استقبالها مباشرة من خلال المكون الأول، والذي يتم فيه دراسة ما إذا كانت لهذه المهمة معتقدات معينة للمعرفة Knowledge and Beliefs وانتمائها لمجال معرفي معين Domain Knowledge مع تحديد نوع الإستراتيجية المعرفية التي تلائمها Strategy Knowledge واضعين في الاعتبار المعتقدات الدافعية المتعددة Multiple Motivational Beliefs وبعد أن يتم بحث المهمة من خلال البناءات الأربعة السابق ذكرها، ثم ننتقل إلى المكون الثاني، حيث يتم تحديد الأهداف Goals مع الوضع في الاعتبار صعوبتها ومدى تحقيقها، ثم المكون الثالث، حيث يتم التفاعل بين التكتيكات والإستراتيجيات اللازمة Tactics and Srtategies والتي من خلالها يمكن أن تقيّم إلى أي مدى تم إنجاز المهمة. أي حتى تكون هذه النواتج Products في صورة مخرجات وهو ما يعني الإنجاز Performance، وهو الغرض الأساسي من التفاعل

لحلحادث لمسار هذه المكونات، والذي بدوره يرتبط بتغذية راجعة خارجية -Ex ternal Feed back، وأيضـاً بتغذية راجعـة داخلية Internal Feed back، وهو المكون الهام في إنجاز الأهداف وكذلك فهم التكتيكات والإستراتيجيات حيـث يصل مسار هـذه التغذية المرتـدة الداخلية إلى عنصـر هام في بناء النظـام المعرفي، وهو المراقبـة، ويقصد بها المراقبة علـى مستويات تحقيق الأهـداف، كما أنها توضح صور التعارض أو وجود فروق بين هذه الأهداف. وعلـى هذا فإن هذا النموذج يشير إلـى التعلم المنظم ذاتياً من خلال نظام معـرفي يحتوي علـى تفاعلات تنظيمية بـين مكونات هذا النظـام حتى يتم إنجاز المهام (في خليل شعبان، 2004م).

ويجب ملاحظـة أن هذا النموذج يؤكد على أن التغذيـة الراجعة والعمليات المعرفية تربطها علاقات تبادلية من حيث التأثير والتأثر، فالمعلومات المشتقة في إحدى مراحل التجهيز والمعالجة ربما تفيد في إتمام هذه المرحلة وخاصة عندمـا تدل هذه المعلومات على الابتعاد عن المعايير الموضوعية وكذلك تفيد في إتمـام المراحـل الأخـرى ومن جهة أخـرى تؤثر نواتج هـذه المراحل على المعلومات التي يشتقها الفرد عن طريق عملية المراقبة (رشوان،2006).



شكل (5-2) نموذج وين winne للتعلم المنظم ذاتياً

خامساً: نموذج ما وراء المعرفة الموجه نحو العملية عند Borkowski Borkowski’s process-oriented Model of Meta-cognition

لقد كان هدف بوركوسكي هو الإسهام في فهمنا للنجاحات والفشل الموجود في تعميم الإستراتيجية. وسوياً مع زملائه قام بوركوسكي بتحديد خصائص المستخدم الجيد للإستراتيجية أو من يجهز المعلومات. ووفقاً لهذا النموذج؛ فإن الدمج الناجح للمكونات المعرفية، والدافعية، والشخصية، والموقفية تحدد أو تشكل الأساس للتجهيز الجيد للمعلومات. ولهذا فقد دمج بوركوسكي هذه الخصائص في نموذج موجه نحو العملية لما وراء المعرفة. ويوصف تطور التنظيم الذاتي على أنه الأداء التنفيذي executive functioning، عند التقدم في عملية التعلم من المهارات المعرفية ذات المستوى المنخفض إلى أن يصبح مرتبطاً تدريجياً بالحالات الدافعية الموجبة.

ويبدأ تطور التنظيم الذاتي عندما يتعلم الأطفال استخدام إستراتيجية التعلم ويكتسبون بشكل مستمر المعرفة عن خصائص هذه الإستراتيجية المعينة، ومع الوقت؛ فإن الأطفال يتعلمون أن يعرفوا إستراتيجيات أخرى للتعلم. وتطبيقها في سياقات متنوعة يسهم في تنمية وإثراء المعرفة الإستراتيجية المعينة المتاحة لهم. ويظهر التنظيم الذاتي عندما يصبح الأطفال قادرين على اختيار إستراتيجيات معينة ومراقبة أدائهم. ولكي تصبح العمليات الإستراتيجية والمنظمة ذاتياً أو العمليات التنفيذية جيدة التحديد؛ فإن الأطفال يتعلمون أن يتعرفوا على أو يحددوا فائدة التصرف بشكل إستراتيجي، وأيضاً تنمو إدراكات الفعالية الذاتية ومعتقدات العزو، ومن ثم يرتبط استخدام الإستراتيجية بالحالات الشخصية والدافعية. ثم إن الأنشطة المعرفية الهامة قد تؤدي في أثناء ذلك إلى تغذية راجعة عن النجاح (أو الفشل) وأسبابه المرتبطة. وهذه التغذية الراجعة يفترض أن لها دوراً هاماً في تشكيل الحالات

الشخصيــة والدافعية، والتي تقــوي بدورها من العمليــات التنفيذية اللازمة للاختيار المستقبلي للإستراتيجية، علاوة على ذلك؛ فإنه تنمو المعرفة العامة للأطفــال عن العالم والمعرفة المحــددة بالمجال. والمعرفة محددة المجال غالباً مــا تكفي لحل المشــكلات بمفردها، بدون إستراتيجيــات تعلم، وفي الصياغة الأخــيرة (النهائية) للنمــوذج فإنه يقــدم أيضاً نظاماً ذاتيــا self-system متوجهــاً للمهمة، قيمة الذات، الذوات الممكنــة، وأهداف التعلم. أما العنصر الفــردي الأكثر أهمية في هــذا النموذج هو اختيار واستخــدام الإستراتيجية (In Puustinen، and Pulkkienen،2001).

إن الإستراتيجيات المحددة ليست فقط أساسية للتعلم الفعال وحل المشكلة، ولكنها تقدم سياقيــاً التدريب على التخطيط واستخدام المهارات التنفيذية ذات المســتوى الأعلى، وأيضاً تمثل الأساس لإعادة صياغة المعتقدات والعزو السببــي، وتحسن من الفعالية الذاتية. وهــذا يعكس الروابط بين المتغيرات الشخصيــة والدافعيــة، والتنظيــم الذاتي التــي تشكل بــؤرة اهتمام نموذج بوركوسكــي. إن بوركوسكي يفترض أن التعميــم الناجح للمهارات والمعارف المتعلمة مسبقاً يقوم على هذه العناصر؛ التنظيم الذاتي أو الأداء التنفيذي، يستثــير أو ينشط النظام المعــرفي، ويسمح بحدوث السلــوك الإستراتيجي، بينما العوامل الدافعة والإعزاءات (أي العزو السببي) يثير التنظيم الذاتي في المواقــف الجديــدة وذات التحــدي. بالإضافــة إلــى ذلك؛ فــإن العوامل السياقيــة مثــل: الآبــاء، والمعلمــين، وبيئات التعلــم التي يوجدونهــا، وأيضاً التعــاون الاجتماعــي مع الأقران، يُحكــم عليها بأنها هامــة في تنمية التعلم المرن التكيفي (In Puustinen، and Pulkkienen،2001).

أوجه التشابه والاختلاف بين نماذج التعلم المنظم ذاتياً

في محاولــة لمقارنــة النمــاذج الخمســة السابقة للتعلــم المنظم ذاتيــاً، قدم بوستيــن وبولكينــين (2001م) Puustinen، and Pulkkienen في عملهم تصوراً عاماً لأوجه التشابه والاختلاف بينها وفق أربعة محكات هي كما يلي:

أولاً: من حيث الخلفية النظرية

إن الخلفيــة النظريــة التي تقــف خلف كل نموذج مختلفة عــن غيرها، ففي نمــوذج بوروكسكي Borkowski يعتبر مشتقاً مــن نظرية تجهيز المعلومات، بينما يعكس نموذج زيميرمــان النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا -Ban dura ، والتي تتضمن الأســس الاجتماعية للسلوك والتفكير، كما أن نموذج بينترتشــ Pintrich مشتق أيضاً من المدخل المعــرفي الاجتماعي، بينما تأثر بوكيرتســ Boekaerts بدرجــة كبيرة بنظريــة التحكــم في النشاط لكوهل Kuhl (1985) وبنظريــة الضغوط الانتقالية لــلازاروز وفولكمان Lazarus & Folkman (1984). وأخــيراً يبــدو أن Winne له خلفية نظرية مختلفة ععكســ تنوعاً وخليطاً من النظريات السابقة. (In Puustinen، and Pulk-kienen،2001)

ثانياً: من حيث تعريف التعلم المنظم ذاتياً

من خلال النماذج يبدوا أن هناك نوعين من التعاريفات للتعلم المنظم ذاتياً، حيــث ظهر تعريف موجــه نحو الهــدف، و تعريف لــه وزن ميتامعرفي. فكل ننن بوكيرتســ وبينتريش وزميرمــان -Boekaerts، Pintrich & Zimmer man عرفــوا التعلم المنظم ذاتياً بأنه عمليــة موجهة نحو الهدف، ويؤكدون علــى الطبيعة البنائية المتولــدة ذاتياً للتعلم المنظم ذاتيــاً، كما أنهم اتفقوا علــى أن مراقبــة وتنظيــم وتحكم الفــرد في تعلمه يتضمن عوامــل معرفية، وعوامــل دافعيــة، ووجدانيــة واجتماعية. ومــن ناحية أخرى؛ فــإن كلاً من بوركوسكــي وويــن Borkowski & Winne ينظران إلى التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية محكومة بشكل ميتامعرفي تهدف إلى توافق استخدام التكتيكات والإستراتيجيات المعرفية بالمهام.

ثالثاً: المكونات الرئيسية للنماذج

بالرغم من اختلاف المفهوم من نموذج لآخر؛ إلا أن جميع النماذج تفترض أن التعلـم المنظـم ذاتياً يسير مـن المرحلة الابتدائيـة أو التمهيدية، أو عبر الأداء الفعلـي، أو مرحلـة إكمـال المهمـة إلى مرحلـة التقييـم أو التكييف. ويلخص جدول (2-4) المكونات التي تتقابل مع هذه المراحل في كل النماذج،

جـدول (2-4) مكونـات التعلـم المنظم ذاتياً وفـق النمـاذج الخمسة (In Puustinen، and Pulkkienen،2001)

عملية التعلم المنظم ذاتياً			
المطور	مرحلة الإعداد	مرحلة الأداء	مرحلة التقييم
بوكيرتس Boekaerts	التحديد التفسير التقييم الأولي والثانوي ووضع الهدف	السعي نحو الهدف	التغذية الراجعة للأداء
بوركوسكي Borkowski	تحليل المهمة، واختيار الإستراتيجية	استخدام الإستراتيجية ومراجعة الإستراتيجية ومراقبة الإستراتيجية	تغذية راجعة للأداء
بينتريش Pintrich	Fore thought التخطيط، والتنشيط	المراقبة والتحكم	رد الفعل والتأمل
وين Winne	تعريف المهمة، وضع الهدف، والتخطيط	تطبيق تكتيكات وإستراتيجيات	تكييف ما وراء المعرفة
زيمرمان Zimmerman	Fore thought تحليل المهمة، والدافعية الذاتية	الأداء (تحكم ذاتي ملاحظة ذاتية)	تأمل ذاتي (حكم ذاتي رد فعل ذاتي)

وفيه نجـد أن المرحلة التمهيدية للتعلم المنظم ذاتيـاً تتضمن أنشطة تحليل المهمة، والتخطيط، ووضع الهدف. وتقـوم على المعرفة الذاتية، والمعتقدات الدافعيـة والمعرفـة الميتامعرفية عن الـذات والمهمة والموقـف، ويجهز فيها الفـرد للموقف اللاحـق. وتتكون مرحلة الأداء من استخـدام الإستراتيجية والتنظيـم الذاتي المستمر On-line، وأنشطـة المراقبة؛ مثل مراقبة الفهم، وتحديـد المصـادر. والمرحلـة الأخـيرة في التعلـم المنظم ذاتياً هـي مرحلة التقييـم وتتضمن تقويم النواتج. إن التغذيـة الراجعة تزود الفرد بمعلومات عـن كفاءة نشاطه وتصلح كأساس للعـزو، والمقارنات، والتوافقات. وهكذا؛ فـإن كل المطوريـن لتلك النماذج يفترضون أن التعلـم المنظم ذاتياً حلزوني (دائري) في طبيعته، ومنه هنا فإن التقييمات تؤثر على العمليات التمهيدية اللاحقة. وعلـى الرغم من أوجه التشابه الواضـح للمكونات عبر النماذج؛ فـإن بعضـ النمـاذج تعرضـ مظاهر تميزهـا عـن كل النمـاذج الأخرى، وربمـا يكون المثال الأكثر وضوحاً هو في تصور ويـن Winne لعملية المراقبة الميتامعرفية الشاملة (أو الكليـة)، والمصحوبة بالتغذية الراجعة الداخلية. وهـذا يميز نموذج ويـن Winne عن غيره من النمـاذج. وفي الحقيقة؛ فإن معظـم المطورين للنماذج يفترضـون أن المراقبة تحدث أثناء مرحلة الأداء، بينما التغذية الراجعة تحدث في مرحلة التقييم، بينما يفترض وين Winne أن التعلـم المنظـم ذاتياً يعتبر متكـرراً recursive وأن المراقبة الميتامعرفية يمكـن أن يسفـر عنها تغذية داخليـة أثناء أي مرحلة لعمليـة التعلم المنظم ذاتيـاً. ومن النماذج التي تختلف عـن كل النماذج الأخرى نموذج بوكيرتس Boekaerts، ففـي هذا النموذج يركز بشكل أساسي على المرحلة التمهيدية لعمليـة التعلم المنظم ذاتيـاً والتي تتعامل مع مراحـل الأداء والتقييم بشكل أكثر سطحية.

رابعاً: من حيث الدراسات التجريبية

إن الدراسات العلمية التي اهتم بها مطورو نماذج التعلم المنظم ذاتياً نحت اتجاهين مختلفين هما: التوجه نحـو الدافعية، والتوجه نحو الإستراتيجية. ففـي بحوث كل مـن بوكرتـس وبينتريشـ Boekaerts and pintrich نجد التوجـه نحو الدافعية، حيـث قدما دراستهما في بحـث العلاقة بين العوامل الدافعـة والتحصيل الأكاديمي، وطـورا استبياناً لقيـاس العناصر الدافعة والمعرفيـة المؤثرة على تعلم الطلاب. وعلى الرغـم من ذلك؛ فإن المتغيرات المتضمنة في هـذه الدراسات تعتبر مختلفة إلى حد ما. وفي أبحاث بوكرتس Boekaerts نجد التركيز على التقييم كمتغير وسيط لدى الأطفال، بينما في أبحـاث بينتريش Pintrich نجد التركيز على دراسة أثر المتغيرات المتعددة، مثل: الاستقلال الصفي والمقرر على الدافعية واستخدام إستراتيجية التعلم والتحصيل لدى طلاب الجامعة.

جـدول (2-5) مقارنـات ثنائية بين نمـاذج التعلم المنظم ذاتيـاً وفق أربعة محكات

المطورون	المحك Criterion			
	الخلفية Background	التعريف Definition	المكونات Components	البحوث Research
بوكرتس –بوركوسكي	≠	≠	(≠)	≠
بوكرتس- بينتريش	≠	=	(≠)	(=)
بوكرتس- وين	(≠)	≠	(≠)	≠
بوكرتس-زيمرمان	≠	=	(≠)	(≠)
بوروسكي-بينتريش	≠	≠	(≠)	≠
بوروسكي-وين	(≠)	=	(≠)	(=)

المحك Criterion				
المطورون	الخلفية Background	التعريف Definition	المكونات Components	البحوث Research
بوروسكي-زيمرمان	≠	≠	(≠)	≠
بينتريش- وين	(≠)	≠	(≠)	≠
بينتريش –زيمرمان	=	=	=	=
وين –زيمرمان	(≠)	≠	(≠)	(≠)

=متشابـه جداً ؛ (=) تشابه كبير واختلاف قليـل (فروق بسيطة) ؛ (≠) اختلاف كبير وتشابه قليل، (فروق كبيرة)، ≠غير متشابهة.

(In Puustinen، and Pulkkienen،2001)

اما أبحــاث ودراسات كل مــن ويــن وبوركوسكــي Borkowski & Winne فتعتـبر موجهة بشـكل أساسـي نحـو الإستراتيجيــة، فمدخــل بوركوسكي Borkowski كان تعليميــاً (تدريبيــاً) حيــث إنه قارن فعاليــة طرق مختلفة لتدريــس الإستراتيجية (مثـل: الاكتشــاف الموجه مقابل التدريــب المباشر للإستراتيجيــة) لــدى الأطفــال. وقــد وجــد أن تقــديم تدريــب رسمــي لإستراتيجيــات التعلم له آثار مفيدة على الاستخدام اللاحق للإستراتيجية والأداء. ومــن ناحيــة أخــرى؛ فإن ويــن Winne قــد استخدم منهــج اتباع الأثــر trace methodology لبحــث العلاقة بين التقريــر الذاتي للطلاب، والاستخــدام الفعلي لإستراتيجيات الدراسة لدى طــلاب الجامعة. وأخيراً فــإن أبحاث زيمرمــان Zimmerman كانــت موجهة نحو كل مــن الدافعية والإستراتيجيــة، فبحوثــه الموجهة نحــو الدافعية قد اشتملت علــى الفعالية الذاتيــة، بينمــا ركــزت أبحاثــه الموجهــة نحــو الإستراتيجيــة علــى تطوير واستخدام مقابلة محددة لاختبار استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم.

وقد وجد أن استخدام إستراتيجية التعلم يرتبط بإدراكات الفعالية الذاتية.

ويلخص الجدول (2–5) النتائج السابقة من خلال مقارنة النماذج بشكل ثنائي على المحكات الأربعة. ويظهر في البداية أن نماذج بينترتش وزيميرمان تتشابه مع بعضها البعض أكثر من أي نموذجين آخرين. وبناء على المنظور المعرفي الاجتماعي؛ فإن هذين النموذجين يعرفان التعلم المنظم ذاتياً على أنه عملية موجهة نحو الهدف، يسير من مرحلة fore thought وعبر المراقبة الذاتية، والتحكم الذاتي إلى التأمل الذاتي. علاوة على ذلك؛ فإن البحوث التجريبية التي أجريت من خلال المؤلفين تعتبر متماثلة إلى حد ما، فكل منها قد درس التوجه الدافعي للطلاب، في علاقته باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي. وبالرغم من ذلك فإن هذين النموذجين غير متطابقين، وقد عمل بينترتش بشكل كبير في دور توجهات الأهداف في التعلم المنظم ذاتياً. كما يعرض الجدول (2) نماذج بوكيرتس، وبينتريتش، وبوركوسكي، ووابن، على الرغم من عدم تماثلها، إلا أنها ليست مختلفة تماماً. (In Puustinen، and Pulkkienen،2001)

الفصل الرابع

مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً
وإستراتيجياته

وفي هـذا الفصل من الكتاب نتنـاول مراحل ومجالات التعلـم المنظم ذاتياً وإستراتيجياته، حيث يستقصي الباحث تلك الجهود التي بذلها المتخصصون في تحديد مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً وإستراتيجياته المتنوعة.

أولاً: مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً

االمرحلة الأولى: وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط Goal Setting Planning & Activation

يشـير تحديـد الأهـداف Goal setting إلى وضـع أهداف تربويـة رئيسية وفرعية مع التخطيط للأنشطة المصاحبة وزمانها وطريقة تنفيذها بالنسبة لكل هدف من تلك الأهداف. (Zimmerman،1998)

ويتضمـن وضع الأهداف تحديد هذه الأهداف قبل البدء بالمهمة ولكن أثناء الأداء قـد يُغير أو يُعدل المتعلم في هذه الأهـداف تبعاً لنتائج عملية المراقبة والضبط وردود الأفعال التي تتم في الأطوار التالية، ولذا تعد الأهداف بمثابة المرشـد المعرفي بصفـة عامة ولعمليـة المراقبة بصفة خاصـة حيث تساعد المتعلـم في معرفة مدى فاعليـة الأداء تبعاً لمعدل التقـدم الحادث (رشوان، 2006م، ص 39).

وقد اقترح شنك (1984م) Schunk مراعاة الآتي عند التخطيط للهدف:

1 – تحديد الهدف Goal –Determination : ويقصد بعملية التحديد هذه أن تحدد ما الذي يريده المعلم أن يتم.

2 – مستـوى الصعوبة Difficulty : حيث يشير إلى ضرورة أن يكون مستوى صعوبـة الهدف معتدلاً بحيث لا يكون سهلاً جـداً فلا يستثير دافعية المتعلم للأداء، ولا يكون صعباً جداً فيؤدي بالمتعلم إلى الإحباط والاستسلام.

3 – قريبـاً Proximity : ويقصـد بذلك أن يكون الهدف قصير المدى بحيث يستغرق إنجازه مدى زمنياً قصيراً.

وبوجـه عام فـإن اكتساب القدرة التنظيمية هـام في تطوير المهام وتحسين وظائـف الإنسان عبر حياته. وقد عبر عن ذلك كل من شنك وزيمرمان من خـلال اقـتراح مؤداه أن تفهمنا لـدور الأهداف سواء كنـا معلمين أو مربين يجعلنـا قادرين على مساعـدة الطلاب لتعلمهم طرق فعالـة تدبر حياتهم. (Schunk & Zimmerman ، 1997)

كمـا أوضح كل مـن لوك Locke ولاثـام Latham أن الأهداف تحفز الناس وتدفعهم لأن يمارسوا جهوداً مهمة وضرورية وتجعلهم مثابرين وتزيد أيضا انتباههم نحو المهمـة المراد إنجازها، كما تؤثر الأهداف على الطريقة التي يعالج الأفراد بها معلوماتهم وهم بالتالي يركزون على أداء المهمة ويختارون ويقدمـون إستراتيجيات ملائمـة بهدف إحراز تقـدم. والناس يعملون على المهمـة لمقارنة أدائهم الحـالي بتحقيق الهدف، فالتقييمـات الذاتية Self–evaluations تقـوي من فعالية الذات وتساند الدافعية، ويلاحظ أن إدراك التناقض بين الحاضر والهدف ربمـا يوجد استياء والذي بـدوره يمكن أن يحسـن الجهد، كما أنه يمكن أن يقود للفشل ولكن هذا لن يحدث مع الذين لديهـم اعتقادات حول نجاحهم من خلال تغـير إستراتيجياتهم أو يطلبون المساعـدة، لأن إحراز الأهداف يبنـى كهدف لفعالية الـذات ويوجه الناس لاختيار تحديدات جديدة لإحراز الأهداف. وعلى الرغم من هذه الفوائد إلا أن الأهداف لا تعزز التنظيـم الذاتي بصورة أتوماتيكية لأنه من خصائص الهـدف أن يكون محدداً Specificty، وقريبـاً Proximity، وله درجة معينة من الصعوبة. (في خليل شعبان، 2004م)

وبالإضافة لعمليات التخطيط ووضع الأهداف تتضمن هذه المرحلة عمليات التنشيط المختلفة والخاصة بتنشيط المعرفة والمعتقدات الدافعية والمعتقدات الخاصة بالمهمة والسياق وهو ما يتضح في التالي:

(1) تخطيط وتنشيط المعرفة

Cognitive Planning and Activation

إن تخطيط وتنشيط المعرفة يتضمن بجانب عمليات تحديد ووضع الأهداف عمليات:

أ – تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالمهمة:

Activation of Relevant Prior Content Knowledge

لقد أكد الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق القدماء على أن ما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق ونقى علماء النفس المعرفي هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسن التعلم. ويشير علماء النفس المعرفي إلى أن المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى باعتبارها معرفة سابقة – "والمعرفة السابقة Prior Knowledge هي مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته" –. ولقد أجريت بحوث في العقود الثلاثة الماضية عن أثر المعرفة السابقة على تعلم الفرد، وقد أظهرت النتائج أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانيات التعلم الجديدة، بمعنى أن أي معرفة جديدة محددة –حقائق، مفاهيم، مهارات – لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها (جابر،1999م، ص 309).

وهنا يحاول المتعلم تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية كتذكره لقانون أو قاعدة أو أي معرفة سبق دراستها وترتبط بالمهمة الحالية، وقد يحدث تنشيط المعرفة السابقة في بعض الأحيان بصورة آلية بدون وعي، ولكن هذه الصورة من عملية التنشيط لا تعد ضمن عمليات التنظيم الذاتي

لأنهـا لا تخضع للضبـط الصريح من قبل المتعلم، فالمقصـود هنا التنشيط الذي يتم بصورة من الوعي والتخطيط كأن يسأل المتعلم نفسه بعض الأسئلة مثـل: ما الذي أعرفه عن هذا المجال؟ أو هذا الموضوع؟ أو عن نمط المشكلة المعروضة؟ (Schunk،2005)

ب – تنشيط معرفة ما وراء المعرفة:

Activation Metacognitive Knowledge

ظهـر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينـات من القرن الماضي على يد فلافـل (1976م) Flavelوقـد اشتقـه من أبحاثـه التي أجراها حـول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد والعديد من الأبحاث في السنوات التالية لذلك. ووضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة، واستخلص من خلالها أن ما وراء المعرفة تعني: "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضع قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد وتبنيه لعملياته وإستراتيجياته المعرفية". (في مبروك مصطفى، 2005م)

ويعـرف جابـر (1999م، ص 329) الميتامعرفية بأنها "قـدرة الفرد على مراقبـة وتنظيـم عمليات تفكيره، فهـي تعني تفكير المتعلمـين في تفكيرهم وقدراتهم على استخدام إستراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب".

ييتفـق معظم المنظرين على أن مـا بعد المعرفة لها مكونان :معرفة -Knowledge عـن التكوينـات المعرفيـة الإدراكيـة Cognition وتتضمـن المعرفـة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية عن المعرفة والإستراتيجيات المعرفيـة ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلـة بينهما والتي تؤثر في المعرفة والتعلـم، ومثال ذلك:حـين يعرف تلميذ لـه توجه بصـري أن عمل خريطة مفاهيميـة طريقـة جيـدة تساعده علـى أن يفهـم ويتذكر قـدراً كبيراً من

المعلومــات الجديدة، فهذه معرفة عــن التكوينات المعرفية الإدراكية، أي نوع من المعرفة التقريرية.)جابر،1999م، ص329، رشوان، 2006م، ص 34)

والمعرفــة التقريريــة Declarative Knowledge : هــي المعرفــة التي لدى المتعلــم عن شيء أو موضــوع يتعلق بطبيعة (معرفة قصيــدة، مجموعة من الحقائــق، تعريــف لمفاهيم، قواعد، مثــل: أن الأرض تدور حــول الشمس). أمــا المعرفة الإجرائيــة Procedural Knowledge : هي ما لدى المتعلم من معرفــة عن كيف يعمــل شيء، مثل معرفة أداء لعبة، قسمــة الكسور، تسميع قصيدة. أمــا المعرفــة الشرطيــة : Conditional Knowledge فهي معرفة متى ولماذا تستخدم معرفة تقريرية أو إجرائية؟ مثل معرفة متى يطبق نظام عددي لحل مسألة في الرياضيات؟. (جابر،١٩٩٩م، ص 309)

و تــرى زيمرمــان أن المعرفــة المتصلــة بالتنظيــم الذاتي لهــا خصائص كل من المعرفة الإجرائيــة والمعرفة الشرطية، فعلى سبيل المثال عندما يستخدم الطالب إستراتيجيــة وضــع الهــدف Goal setting لحــل واجب الرياضيــات الأسبوعي فإنــه يستخــدم كلا النوعين من المعرفة، فقيام الطالــب بتحليل هذا الهدف إلى مهــام يومية –أهــداف فرعية- يعد معرفة إجرائية، بينمــا إصرار الطالب على الاستمرار في هذا العمل حتى إتمام المهمة يعد معرفة شرطية. وتفترض زيمرمان أن المعرفــة التقريرية والمعرفــة المنظمة ذاتيــاً Self-regulative knowledge متفاعلان، على سبيل المثال: فإن المعلومات العامة للطلاب عن مادة الرياضيات سيكــون لها إسهــام كبير في مقدرتهم على تقسيم واجــب الرياضيات الأسبوعي إلى مهام يومية. (Zimmerman، 1989b ; Zimmerman،1990b)

والبنية الأخرى لما وراء المعرفة تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفــة أو ما يسمــى بمهارات ما وراء المعرفــة أو ميكانزمات تنظيم الذات وتتضمــن الأبعــاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيــط والمراقبة والتقويم،

وتتمثل في قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب إستراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والموقف الراهن واستخدام المتعلم ذي التوجه البصري لخريطة المفاهيم مثال لذلك.

(جابر،1999م، ص329، رشوان، 2006م، ص 34)

وهناك من يفترض أن مكون الضبط والتنظيم لما وراء المعرفة والمراقبة وأحكام ما وراء المعرفة مكونات أو أبعاد منفصلة لما وراء المعرفة ومختلفة عن معرفة ما وراء المعرفة وهناك حاجة ماسة لفصلها وتحديدها مفاهيمياً ووظيفياً عن بعضها من جهة، وعن معرفة ما وراء المعرفة من جهة أخرى. ولمزيد من التوضيح يعرض بينتريش وآخرون (2000م) المكونات العامة لما وراء المعرفة كما هي موضحة في جدول (2–6) (في رشوان، 2006، ص 35).

ولو تتبعنا وجهة نظر علماء المنحى الاجتماعي المعرفي أمثال باندورا (1977م)، روزنثال وزيمرمان (1978م) Rosenthal & Zimmerman ، وزيمرمان ومارتينزبونز (1988م) فسنجدهم صنفوا اكتساب المعرفة ضمن سلوك الإنجاز، حيث إن استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لا يعتمد فقط على مدى معرفتهم بالإستراتيجيات لكنه يعتمد أيضاً على صنع القرار الماوراء معرفي ونتائج الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وعند هذا المستوى من التنظيم الذاتي، من المفترض أن يحدث تحليل المهمة أو التخطيط لوصف العمليات المقررة لاختيار أو تبديل إستراتيجيات التنظيم الذاتي العامة. ومع المعلمين ذوي التنظيم الذاتي فإن التخطيط الإستراتيجي يوجه الجهود لضبط التعلم ويتفاعل تبادلياً مع التغذية الراجعة من هذه الجهود، ويعتمد صنع القرار الما وراء معرفي على الأهداف طويلة المدى للمتعلم وفقاً لما هو مفترض في تعريف التنظيم الذاتي للتعلم.

(In Zimmerman، 1989b)

وفي هـذا النوع مـن التنشيط، يتـم تنشيط المعرفـة التقريريـة والإجرائية والشرطيـة عن المهمـة والإستراتيجيـات المعرفية والإمكانيـات الشخصية والتـي تبدو مفيـدة للتعلم الحالي وهو ما يمثل الفئة الأكـثر انتشاراً لما وراء المعرفـة، ومن ذلك مثـلاً أن يعرف المتعلم أن إستراتيجيـة التسميع تساعد كثيراً في حفظ رقم تلفون أو أن إستراتيجيتي استخدام التفاصيل والتنظيم أفضل في فهم وتذكر المعلومات في النصوص وهو ما يمثل المعرفة التقريرية، وكذلـك تنشيـط المتعلـم وتحديده للخطـوات التي سوف يطبقهـا في المهمة وهـو ما يعـرف بالمعرفة الإجرائيـة، وكذلك معرفة المتعلم متـى وأين يطبق الإستراتيجية وهو ما يعرف بالمعرفة الشرطية. (رشوان، 2006م، ص 42)

(2) تخطيط وتنشيط الدافعية:

Motivational Planning and Activation

وتتضمـن العمليـات الدافعـة للتنظيم الذاتـي توجهات الهـدف، والفعالية الذاتيـة، وإدراكات الصعوبـة، وسهولـة التعلـم، وقيمة المهمـة والاهتمام. وتوجهـات الهدف، كمكونـات رئيسية تعبر عن أسبـاب اندماج المتعلمين في المهـام، على سبيـل المثال، لماذا يريد المتعلمـون أن يحققوا درجة مرتفعة في المقرر أو يؤدوا أفضل ما بوسعهم أثناء العمل؟ (Schunk،2005)

وتشـير الفعاليـة الذاتية إلى معتقدات الأفـراد عن قدراتهم لتعلـم أو أداء الأعمال عند مستويات محـددة، وتؤثر هذه المعتقدات على اختيارات الفرد وبذلـه للجهـد، وعلـى المثابرة والإنجـاز. وعندما يبـدأ المتعلـم العمل تؤثر نتائـج أدائه الفعلـي والتغذية الراجعـة المتولدة في أحكامـه على كفاءته في إتمـام العمل، وأحكام قيمة المهمة أو العمل والتـي تعكس مدى أهمية المهمة وإمكانيـة الاستفادة منها ومدى المتعة أو الراحة التي يشعر بها المتعلم أثناء التجهيـز والمعالجة. فكلما أمكن للفرد تنشيط مثل هذه الاعتقادات والتغلب

على مشاعره السلبية فيها والمحافظة على الاعتقاد في قيمة المهمة أمكنه الاستمرار في العمل حتى تحقيق الهدف. وهناك من يعتقد أن إدراك المتعلم لقيمة المهام هو المحدد الأساسي للنجاح في إنجازها، حيث تؤكد البحوث في هذا المجال على أن المتعلمين تزداد دافعيتهم حين يعتقدون أن المهام تلائم أهدافهم الشخصية وتساعدهم في تحقيقها. (رشوان، 2006م، ص 42)

وتتعلق أحكام المتعلمين عن سهولة/ صعوبة التعلم بالكيفية التي يعتقدها المتعلمون حول المادة التي يتعلمونها (من سهولة أو تعقيد). (Schunk، 2005)

ومن الواضح أن مثل هذه المعتقدات وخاصة الأهمية والاهتمام يمكن تنشيطها عن طريق المهام نفسها – الاختيار– أو عن طريق تعديل خصائص السياق المحيط وبالتالي من الممكن للمتعلمين التحكم فيها وتنظيمها كلما أمكن لهم ذلك (رشوان، 2006م، ص 42).

(3) تخطيط وتنشيط السلوك:

Behavioral Planning and Activation

إن السلوكيات التي يمكن أن تنظم ذاتياً هي تخطيط الوقت والجهد والتخطيط للملاحظة الذاتية للسلوك. إن تخطيط الوقت والجهد (إدارة الوقت) يتضمن إيجاد جداول للمذاكرة وتخصيص وقت لأنشطة مختلفة. ويتضمن التخطيط للملاحظة الذاتية تحديد الطرق التي سوف يستخدمها الفرد لقياس التقدم وتنظيم السلوكيات، على سبيل المثال: عدّ الصفحات التي تم إنتاجها من نص مكتوب، والحفاظ على السجلات. (Schunk، 2005)

(4) تخطيط وتنشيط السياق:

Contextual Planning and Activation

يتأثـر التعلـم بالسياق الذي يتـم فيه. ولذا فـإن فهم المتعلـم لطبيعة ذلك السيــاق وتخطيطــه وترتيبه يعد من المكونات المهمة لتنظيــم المتعلم لتعلمه، كتحديــده لطبيعة مصادر التعلم كالأقران والمعلمين والأسرة، وهو ما يعرف بالسياقــات الاجتماعية. وكالمواد الدراسية مثل الكمبيوتر والكتب الدراسية وبيئة الدراسة المكانية، وهو ما يعرف بالسياقات غير الاجتماعية. (رشوان، 2006م، ص ،43)

وتتضمــن عوامــل التنظيم السياقــي تصــورات الطلاب للمهمــة والسياق، ويذكر بينتريش Pintrich أنه على الرغم من أن هذه التصورات عبارة عن

جدول (2–6) المكونات العامة لما وراء المعرفة (رشوان، 2006م، ص36)

معرفة ما وراء المعرفة وتتضمن: المعرفة عن المعرفة بصفة عامة (المعرفة – الإستراتيجية المعرفية) المعرفة التقريرية: والتي تتضمن معرفة الفروق بين الإستراتيجيات المختلفة والخاصة بالذاكرة والتفكير وحل المشكلات. المعرفة الإجرائية: والتي تتضمن كيفية استخدام وتفعيل الإستراتيجيات المعرفية المختلفة. المعرفة الشرطية: والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الإستراتيجيات المعرفية المختلفة، ولماذا يتم استخدام إستراتيجية معينة. المعرفة عن المهام والسياقات، وكيفية تأثيرها على المعرفة. (ج) المعرفة عن الذات: وتتضمن المعرفة مرجعية الذات والمعرفة في إطار المقارنة بالآخرين وتأثير هذه المعرفة يمكن أن يفهم بشكل أفضل في الإطار الدافعي.

المراقبة المعرفية أو أحكام ما وراء المعرفة، وتتضمن: أحكام صعوبة أو سهولة المهمة: عمل تقديرات عن مدى سهولة أو صعوبة مهام التعلم موضوع التجهيز والمعالجة. (ب) مراقبة التعلم والفهم أو تميز حدوث التعلم. (ج) الشعور بالمعرفة: ويعني امتلاك الخبرة أو الوعي بمعرفة شيء ما ولكن لا يستطيع المتعلم تذكره بصورة تامة. (د) أحكام الثقة: وتعني عمل تقديرات أو أحكام عن مدى صحة أو مناسبة الاستجابات.
الضبط والتنظيم أو مهارات ما وراء المعرفة، وتتضمن: (أ) تخطيط الأنشطة: وتعني وضع الأهداف لتعلم وتخطيط وقت التعلم والأداء. (ب) اختيار واستخدام الإستراتيجية: وتعني تقرير وتحديد الإستراتيجية التي سوف يستخدمها المتعلم في التجهيز والمعالجة وكذلك متى يتم تغيير الإستراتيجية أثناء الأداء؟ (ج) ضبط المصادر: وتعني ضبط وتنظيم الوقت والجهد وخطوات التعلم والأداء. (د) الضبط الإرادي: وتعني ضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات وبيئة التعلم.

معارف، إلا أن تركيزها يكون على السياق وليس على التصورات الذاتية للفرد. وهذا قد يشتمل على إدراكات عن المظاهر الصفية التي قد تساعد أو تعوق التعلم، وأنواع المهمة التي يتم إكمالها، وتقييم الممارسات، وعوامل المناخ الصفي (مثل مدى فائدتها للمعلم) (In Schunk، 2005)

وقد أشار الباحثون إلى بعض الملاحظات التي تتعلق بتأثر إستراتيجيات التعلم بشكل مباشر بالسياقات المناسبة، فقد أشار بوكارتز مثلاً للإستراتيجيات المستخدمة في تعلم اللغة الأجنبية، بأنها قد تكون غير مناسبة لتعلم مواد أخرى مثل الرياضيات ولذلك فقد أشار كل من بوكارتز ومينارت في دراستهما إلى أهمية الوسائل التي تقيس العمليات الذاتية Self Processes– المرتبطة بسياقات معينة للإنجاز على أن ذلك دليل للمقاييس التي تشرح وتوضح السياقات التي تتنبأ بالإنجاز وعناصر الشخصية عموماً، وقد أشار بينتريش إلى أهمية مقاييس التعلم والدافعية التي تهدف

نوعاً ما إلى قياس مستوى التنظيم الذاتي، وفي بحثه لهذه المقاييس وجد أن معتقدات فعالية الذات تؤدي إلى علو الإنجاز. (In Zimmerman ، 1999)

المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية: Self-Monitoring

تتطلب المراقبة الذاتية الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق، حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية على جودة وكم سلوكه الحالي. وتعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها. (رشوان، 2006م، ص ،43)

وقد أوضح كل من ماك وكراتشويل (1988م) Mace and Kratochwill أن المراقبة الذاتية "عملية متعددة المراحل وهي تستلزم ملاحظة وتسجيل السلوك الذاتي للفرد". كما عرفها كرتشنبوم (1984م) Kirschenbaum بأنها "عملية تمييز السلوك والأحداث المتعلقة بالهدف". وقد أوضح عدد من العلماء أنها تتضمن الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، والانتباه الموجه بالذات، والتسجيل الذاتي باعتبارها صفات ترتبط بتكتيكات المراقبة الذاتية. (في خليل شعبان، 2004م)

وتتضح أهمية المراقبة في أنها تتضمن عملية تحديد مطالب إتمام المهمة واختيار وتقويم التقدم؛ ولذا تعد المراقبة بمثابة عملية تشخيصية للوضع الحالي للتقدم يحاول فيها المتعلم تحديد الصعوبات التي تواجهه وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات مما يتيح له فرصة أفضل للوصول للهدف المنشود. وهي من العمليات المهمة لتحسين التعلم لأنها تساعد في تركيز الانتباه والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال ثم التوفيق بين إستراتيجيات التعلم وكذلك تحسن الإدارة الذاتية للوقت. وتتمثل المراقبة فيما يلي من المجالات:

(1) المراقبة المعرفية

لقد رأى بينتريش (2000م) Pintrich أن المراقبة المعرفية تتضمن الأحكام الميتامعرفية الديناميكية للتعلم والوعي الميتامعرفي (الشعور بالمعرفة)، وتتضمن أحكام التعلم معتقدات عما يعرفه الفرد، وما لا يفهمه. ويحدث الشعور بالمعرفة عندما يعتقد الطلاب أن لديهم بعض الفهم للمادة، ربما لأنهم قد درسوها مسبقاً، وهم ربما لا يكونون قادرين على استدعاء المعلومات رغم شعورهم بأنهم يعرفونها (In Schunk، 2005)

وتتمثل أنماط أنشطة المراقبة المعرفية فيما يلي:

- أحكام سهولة التعلم: حيث يتنبأ المتعلم من خلالها بإمكانية إنجازه للعمل الحالي قبل البدء فعلاً في معالجة المهمة المعروضة بناء على معرفته العامة بهذا النوع من المهام واسترجاعه لخبرات الإنجاز السابقة.

- أحكام المعرفة: وتتضمن أحكام المتعلم عن مدى حدوث التعلم وقدرته على استعادة المعلومات التي درسها ويمكن أن تفيده في الامتحان أو في المناقشات الصفية أو غير ذلك.

- الشعور بالمعرفة: وتحدث عندما لا يستطيع المتعلم تذكر شيء ما بدقة ولكنه يعرف أنه يعرفه جيداً أو على الأقل لديه شعور قوي بأنه يعرفه.

- أحكام الثقة: وتشير إلى ثقة المتعلم في استجاباته، كأن يعي أن إجابته عن سؤال معين في الاختبار أو عن سؤال معين يوجهه له المعلم إجابة صحيحة. (رشوان، 2006م، ص 44-45)

وتتضح هذه النشاطات عندما يعي الطالب أنه لم يفهم شيئاً قد قرأه أو سمعه، أو عندما يدرك أنه يقرأ بسرعة أعلى مما يجب في هذا النص أو عندما يلاحظ استيعابه فيسأل نفسه أسئلة هل فهم أم لا؟ (Montalvo & Gonzalez Torres، 2004)

(2) المراقبة الدافعية: Motivational Monitoring

هناك أهمية خاصة للمراقبة الدافعية، فمن خلال التنظيم الذاتي للدافعية يحاول المتعلم تحسين مستوى الدافعية لديه عندما يواجه بعض المشكلات أو الموانع التي تؤدي إلى الشعور بالملل وتنقص من مستوى دافعيته. وقد يبدأ المتعلم المهمة بمستويات مرتفعة من الدافعية ولا يحتاج إلى تنظيم أو تحسين دافعيته لأن مستوى الدافعية لديه لم يتغير. (رشوان، 2006م، ص 45،). وتشير المراقبة الدافعية إلى كون الفرد على وعي بالفعالية الذاتية لديه، وقيمه، والعزو (الأسباب المدركة للنواتج) والاهتمامات (الميول) والقلق. (Schunk،2005)

(3) المراقبة السلوكية والسياقية:

Behavioral And contextual Monitoring

لقد تناول علماء النفس المراقبة الذاتية كأداة تشجيع على تعديل السلوك حيث يتناولها الطلاب كتكتيكات لتبديل أو تعديل السلوك وهي تسمح للطلاب بمراقبة سلوكهم من خلال مقارنة المعلومات الواردة لهم والتي تقيس سلوكهم. (خليل شعبان ،2004م)

وهنا يراقب المتعلم مستوى الجهد المبذول والوقت المستغرق والظروف البيئية ويحاول تكييف وتوفيق الجهد والوقت مع التقدم الحالي نحو الهدف. فعندما يشعر المتعلم بأن المهمة أو العمل الذي يقوم به صعب بعض الشيء قد يزيد من معدل الجهد المبذول حتى يحقق الهدف وربما يقرر التوقف عن العمل إذا ما شعر بأن الجهد المبذول أو الذي يمكن له أن يبذله لا يمكنه من إتمام العمل وتحقيق الأهداف المرغوبة (Wolters، et al. ،2003؛ رشوان، 2006م، ص 46). وتشير المراقبة السياقية إلى مراقبة ظروف المهمة، وذلك لتحديد ما إذا كانت تتغير. (Schunk،2005)

المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم: Control and Regulation

وتتضمن جهوداً للتحكم وتنظيم الأبعاد المختلفة للمعرفة والدافعية، والمهمة والسياق. إن هذه المحاولات للتحكم والتنظيم تكون منظمة ذاتياً وفيها يركز الفرد بنفسه على محاولة التحكم أو التنظيم فيما يخصه من معرفة، دافعية، سلوك. وبالطبع فإن هناك أفراداً آخرين في البيئة مثل المعلمين والأقران، أو الآباء يمكن أن يحاولوا أن ينظموا للآخرين معرفتهم الفردية، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضاً من خلال توجيه الفرد أو مساندته فيما يتعلق: بماذا، وكيف، ومتى يؤدي المهمة؟. وبشكل أكثر تحديداً، فإن مهمة أخرى، ومظاهر سياقية (مثل: خصائص المهمة، أنظمة التغذية الراجعة، مسارات التقويم) يمكن أن تسهل أو تعوق محاولات الفرد للتنظيم الذاتي لتعلمه. (Wolters، et al. ،2003).

وفي معظم نماذج ماوراء المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً يتم افتراض أن أنشطة التحكم والتنظيم تكون معتمدة على، أو على الأقل مرتبطة بشدة، بأنشطة المراقبة الماوراء معرفية. على الرغم من أن المراقبة والتحكم الماوراء معرفية يتم إدراكها على أنها عمليات منفصلة(Butler & Winne ، 1995).

وفيما يلي نعرض المجالات التي يتم فيها التحكم والتنظيم:

(1) التحكم المعرفي والتنظيم:

Cognitive Control and Regultion

والذي يعد من الأنظمة الفعالة للتعلم والمكون المفتاحي للتعلم المنظم ذاتياً. ويوصف التنظيم بأنه تحويل وإعادة ترتيب للمعلومات المتضمنة في العمل مما يجعل تعلمها أسهل. (رشوان، 2006م، ص 46)، ويتعلق هذا المجال من التنظيم بالإستراتيجيات المعرفية المختلفة التي قد يستخدمها الأفراد لتعلم

وأداء المهمــة، وأيضــا الإستراتيجيــات الماوراء معرفية التــي قد يستخدمها الأفراد للتحكم في معرفتهم وتنظيمها. (Wolters، et al. ، 2003)

وكما في أي نمــوذج للتنظيم، من المفترض أن المحاولات للتحكم في المعرفة، وتنظيمهــا، وتغيرها ينبغي أن يكون مرتبطاً بأنشطــة المراقبة المعرفية التي تقــدم معرفة عــن التمايــز النسبي بين الهــدف والتقدم الحــالي نحو هذا الهــدف علي سبيل المثــال: إذا كان الطالب يقرأ كتاباً بهــدف الفهم (ليس لمجــرد إكمال مهمة القراءة)، عندئذ فإنه عندما يراقب الطالب فهمه، فإن عمليــة المراقبة هذه يمكن أن تزود الطالب بمعلومات عن الحاجة إلى تغيير إستراتيجياته القرائية.(Pintrich ، 2004)

وأحد الأبعــاد الرئيسية في التحكم والتنظيم للمعرفــة هو: الاختيار الفعلي واستخــدام إستراتيجيــات معرفيــة متنوعــة وخاصــة بالتذكــر، والتعلــم، والتفكــير، وحــل المشكلــة، والاستــدلال. وأوضحــت العديد مــن الدراسات أن اختيــار إستراتيجيات معرفيــة معينة يمكن أن يكون لــه أثر موجب على التعلــم والأداء. وتتراوح هــذه الإستراتيجيات المعرفية مــن الإستراتيجيات البسيطــة للذاكرة التــي يستخدمها كل الأفراد (مــن الأطفال الصغار جداً حتــى الراشدين) لمساعدتهم على التذكر، إلى الإستراتيجيات المعقدة التي يحتاجهــا الأفــراد للقراءة والرياضيــات والكتابة وحل المشكلــة والاستدلال .(Wolters ، et al. ،2003)

وعلى الرغم من أن استخدام الإستراتيجيات العديدة يبدو أنه يكون معرفياً أكــثر من كونــه ميتامعرفياً، إلا أن القــرار لاستخدام هــذه الإستراتيجيات يعتــبر بعداً هامــاً للتحكــم والتنظيم المــاوراء معرفي مثل: القــرار الخاص بالتوقف عن استخدامها أو التحول من إستراتيجيات إلى أخرى. (Wolters ، et al. ،2003)

وفي بحوث التعلم المنظم ذاتياً، تم وضع العديد من إستراتيجيات التعلم والمعرفة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على فهم وتعلم المادة، على سبيل المثال: بحث العديد من الباحثين العديد من إستراتيجيات: التسميع – استخدام التفاصيل – التنظيم، والتي يمكن أن يستخدمها المتعلمون لكي يتحكموا في معرفتهم وتعلمهم.

pintrich & Degroat ، 1990 ; Zimmerman & Martinez- pons)
(، 1986

إن هذه الإستراتيجيات تشتمل على استخدام التصور Imagery ليساعد على تشفير المعلومات في مهمة الذاكرة، وأيضاً لمساعدة الفرد على تصور التطبيق الصحيح للإستراتيجية (مثل: التصور البصري في الأنشطة الرياضية وأيضاً الأكاديمية (Zimmerman ،1998). إن استخدام معينات الذاكرة متضمنة أيضاً في هذا الجزء من التحكم المعرفي، وأيضاً إستراتيجيات عديدة مثل: الشرح – التلخيص – تدوين مذكرات، وبناء أشكال. وفي عمل ولترز وآخرين (2003م) تم التركيز على: التسميع، واستخدام التفاصيل، والتنظيم، والتنظيم الذاتي الماوراء معرفي العام.

واستخدم بينتريش من خلال مقياسه للتعلم المنظم ذاتياً MSLQ خمسة مقاييس كمؤشرات للتنظيم المعرفي لدى الطلاب. إن هذه الأدوات تقدم بعض المقاييس لأنشطة المراقبة والتحكم في المعرفة (انظر الصفين 2، 3 في الجدول 2–3) ولكنها لا تقدم أي مقاييس لأنشطة معينة للتروي (تدبر العواقب) أو ردود الأفعال التي قد يستخدمها الطلاب في الفصل.

إن مقاييس التسميع واستخدام التفصيل والتنظيم تعكس استخدام إستراتيجيات التعلم والمعرفية الأساسية في فهم المادة في المقرر. أما مقياس ما وراء المعرفة يمثل أنشطة تساعد الطلاب على حفظ تعلمهم (مثل: وضع

الأهـداف)، ومراقبـة تعلمهم (مثـل مراقبة الفهم القرائـي)، وتنظيمه أو تغييره (مثـل إعادة قراءة النص عندما يفشل الفهـم). ومقياس التفكير الناقد يقيس المدى الذي عنـده يحاول الطلاب تطبيق المعرفة السابقة على المواقـف الجديدة وفي حل المشـكلات وفي تحليل وتقييـم المعلومات بطريقة متعمقة. (Pintrich ،2004)

إن النمـوذج التصـوري العام في الجـدول (2–3) يفترض عـدداً أكبر من الإستراتيجيـات الممكنـة لضبـط وتنظيـم المعرفـة التي يمكـن للطلاب أن يستخدموهـا في مقرراتهـم. إن هـذا العدد يتجـاوز الخمسـة الموجودة في استبيـان MSLQ، وهذه الإستراتيجيات يفترض أن تكون طوع تحكم الفرد، علـى الرغم من أنه مـن الواضـح أن العديد منها قد تستخـدم بشكل أكثر ضمنية ودون الكثير من التفكير أو التحكم 2004 ، Pintrich)

وهذه الإستراتيجيات ربما يتـم تعلمها من خلال التفاعلات الاجتماعية مع الأقـران أو الأسـرة أو المعلمين أو مـن المصادر الأخـرى كالكتب. وأصحاب التعلـم المنظـم ذاتياً يندمجـون في التخطيـط للإستراتيجيـات التنظيمية التي يطبقونهـا حيث يختارون الإستراتيجيات التـي يعتقدون بأنها مناسبة للتجهيـز، وأنهـا تمكنهم مـن تحقيق أهدافهـم ويطبقونهـا بفاعلية. فهذه الإستراتيجيـات تتميـز بالتنـوع وفي نفس الوقت تختلف في مـدى مناسبتها للمهام المختلفة. (Kitsantas ، 2002)

ولقد أشار بينتريش ودي جروت (1990م) pintrich and Degroat إلى أن استخـدام الإستراتيجيات المناسبة للمهام موضع التجهيز والمعالجة يرتبط ارتباطـاً عاليـاً بالإنجاز الأكاديمي ولكـن هذا الارتباط يعتمـد على درجة المعرفة الشرطية والتقريرية الخاصة بهذه الإستراتيجيات.

ويذكـر الشرقاوي (1998م ،صـ –207 210) أن هنـاك أربعة مبادئ عامة

تحدد مدى فاعلية أو مناسبة الإستراتيجية وهي:

1 - مبدأ الخصاصة: حيث تختلف فاعلية الإستراتيجية باختلاف درجة التكامل بين الإستراتيجية المستخدمة وخصائص المقرر أو الموضوع الدراسي من جهة وخصائص المتعلم من جهة أخرى.

2 - مبدأ التوليدية: والذي يعني إمكانية تكوين أو إعادة تكوين وصياغة المعلومات عند استخدام الإستراتيجية مما يسهم في رفع مستوى الأداء.

3 - مبدأ الضبط التنفيذي: ويعتبر هذا المبدأ بمثابة إستراتيجية إنتاجية تعتمد على ثلاثة مبادئ فرعية تتصل بتأكيد استخدام الإستراتيجية التي تعلمها المتعلم سابقاً وحققت فاعليتها، والحرص على اختيار الإستراتيجية المناسبة، والتقويم الدوري لفاعلية الإستراتيجية.

4 - مبدأ الكفاية الشخصية: ويؤكد هذا المبدأ على درجة الإحساس أو معتقدات الكفاية الشخصية في مواجهة مطالب المهمة.

وبعض هذه العمليات أو المبادئ يتحقق في باقي أطوار التنظيم الذاتي للمعرفة من خلال عمليات المراقبة وردود الفعل والتأملات المعرفية (رشوان، 2006م، ص 48).

(2) ضبط الدافعية وتنظيمها:

Motivational Control and Regulation

ويتضمن هذا المجال من التنظيم أي إستراتيجيات قد يستخدمها الأفراد للتحكم في، وتنظيم دافعيتهم ووجدانهم.

وتعتبر الدافعية محدداً هاماً في تعلم وتحصيل الطلاب داخل المواقف الأكاديمية، وفي نفس الوقت، فإن نقص الدافعية يمثل مشكلة يشعر بها الطلاب في كل المستويات العمرية. والتعلم يعتبر عملية شاقة، والمهام

الأكاديمية مليئة بالعقبات التي من المحتمل أن تتداخل مع قدرة الطلاب على الاحتفاظ بمستوى تكيفي من الدافع للإنجاز. (Wolters، et al. ،2003)

وداخـل هــذا السياق يتوقع من الطــلاب أن يركزوا على المــادة أو المهام التي يراهــا الكثــير منهم على أنها مملــة، أو متكررة، أو صعبــة، أو غير هامة. إن التحــدي لإكمــال العمــل الأكاديمي خارج الفصــل يمكن رؤيته علــى أنه أكثر صعوبــة. وعند إكمــال الواجب المنزلي، فإنــه يطلب من الطــلاب أن يتعلموا المــادة أو يكملــوا المهام التي تعاني أيضاً من نفســ المشكلات، ويقومون بذلك بدون أي ضغوط اجتماعية للاستمرار في العمل الموجود في الفصل. وفي ضوء هــذه العقبــات فإن قدرة الطلاب علــى التأثير بشكل نشــط في دافعيتهم يتم رؤيتها علي أنها أبعاد هامة لتعلمهم المنظم ذاتياً. (Wolters، et al. ،2003)

وبنفســ الطريقة، فإن المتعلمين الذين يمكــن أن ينظموا معرفتهم، يمكنهم أن ينظموا دافعيتهم ووجدانهم.

وتعــد الدافعيــة حالة داخلية تعبر عــن الحاجة أو الرغبــة وتستثير وتنشط سلــوك الفرد حتــى يشبع هــذه الحاجة أو الرغبــة. ومستــوى الدافعية من الممكــن أن يتغير أثناء القيــام بعمل معين بسبب مواجهــة بعض الصعوبات أو التشتيــت أو الشعــور بالملــل أو الشعور بعدم فائدة العمــل مما يقلل رغبة المتعلم الداخلية في إكمال هذا العمل، ومن هنا تُعد قدرة المتعلم على تحسين وتنظيم دافعيته أثناء القيام بنشاط أو عمل ما من العمليات المهمة في التعلم المنظــم ذاتيــاً (Wolters، 1999b). و أشار بنــدورا (2001م) Bandura إلــى أن الفرد عندما تواجهه عقبات أثناء أدائــه للعمل فإنه قد يلجأ لبعض التكتيــكات المسؤولة عن زيادة الدافعية الذاتيــة كحوار الذات وإقناع الذات بالقــدرة على الفعل، وفي هذه الحالة يفســر الفشل على أنه مصدر للتحدي مما يدفع الفرد إلى مضاعفة الجهد.

والهــدف من استخــدام هذه الإستراتيجيات يتمثــل في المساعدة على زيادة

الجهد والمثابرة، فهذه الإستراتيجيات يستخدمها المتعلم للتعامل مع المشكلات أو الموانع التي تظهر وتعيقه عن التقدم والتي تتصل بالدافعية والانفعالات والانتباه والتشفير والبيئة، فقد افترضت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً أن المتعلم يكافح من أجل ضبط وإدارة الجوانب المختلفة لعملية التعلم بما فيها الدافعية. (Wolters،1998 ; 1999a)

وعلى الرغم من الارتباط الشديد بين الدافعية وتنظيم الدافعية إلا أن تنظيم الدافعية يختلف نظرياً عن الدافعية في ذاتها. وجدير بالذكر، أن هذه العمليات تختلف فيما يتعلق بالوعي، وغرضية معتقدات الطلاب وأعمالهم. إن تنظيم الدافعية يتعلق فقط بمعتقداتهم thoughts وأعمالهم التي يحاولون من خلالها بشكل واعٍ ومقصود أن يؤثروا في دافعيتهم فيما يتعلق بنشاط معين، بينما نماذج الدافعية، على النقيض، لا تستهدف بشكل نمطي أن الطلاب بالضرورة يكونون على وعي بالعمليات الضمنية التي تحدد دافعيتهم أو تلك التي تتداخل بشكل مقصود مع هذه العمليات. وكما في التمييز بين التجهيز المعرفي للطلاب، وتنظيمهم للمعرفة فإن التمييز بين عملية الدافعية، وتنظيم الدافعية قد لا يكون دائماً واضحاً. (Wolters، et al. ،2003)

إن تنظيم الدافعية والوجدان سوف يشتمل محاولات لتنظيم معتقدات دافعية عديدة والتي تمت مناقشتها في أدب دافعية الإنجاز مثل التوجه للهدف (أهداف لأداء المهمة) والفاعلية الذاتية (أحكام عن الكفاءة لأداء مهمة)، تصورات عن صعوبة المهمة، ومعتقدات قيمة المهمة (معتقدات عن الأهمية الفائدة ملاءمة المهمة)، والاهتمام الشخصي في المهمة (حُب مجال المحتوى المجال). وبالإضافة إلى هذه المعتقدات الدافعية الهامة يمكن للطلاب أن يحاولوا التحكم في وجدانهم وعواطفهم من خلال استخدام العديد من إستراتيجيات المواءمة التي تساعدهم على التعامل مع الوجدان السالب مثل الخوف والقلق. (Wolters، et al. ،2003)

إن هــذه الإستراتيجيات الدافعة للتنظيم الذاتي تتضمن محاولات للتحكم في فعاليــة الذات من خلال استخدام الحديث الذاتي الموجب (مثل: أعرف أنني يمكنني أداء هذه المهمة). إن الطلاب يمكن أيضاً أن يحاولوا زيادة دافعيتهم الخارجية للمهمة من خلال وعد أنفسهم بمكافآت خارجية أو القيام بأنشطة إيجابيــة معينة (مثـل: مشاهدة التليفزيـون التحدث مع الأصدقــاء... إلخ) المتوقفــة على إكمــال المهمة الأكاديميــة (Pintrich، 2004). وقد وجد ولترز (1998م) Wolters أن طلاب الجامعــة يحاولون عن قصد أن يثيروا أهدافاً خارجيــة مثـل الحصول علــى درجات جيــدة لمساعدتهم علــى الحفاظ على دافعيتهــم. ويمكن للطلاب أيضاً أن يحاولــوا أن يزيدوا من دافعيتهم الذاتية للمهمــة مــن خلال محاولتهم جعل ذلــك أكثر متعة. وأخــيراً فقد وجد ولترز أن طــلاب الجامعة يحاولون أن يزيدوا مــن قيمة المهمة الأكاديمية من خلال محاولــة جعلهــا أكثر ملاءمــة أو أكثر فائدة لهــم أو لأعمالهــم وخبراتهم أو حياتهــم. وفي هذه الحالات يحاول الطلاب أن يغيروا أو يتحكموا في دافعيتهم لكي يكملوا المهمة التي قد تكون مملة أو صعبة.

وفي الدراسة التي قام بها ولترز بالتعاون مع بينتريش وكربانيك (2003م)، يقترحون عدداً من الإستراتيجيــات للتحكم وتنظيم الدافعية هي: الحديث الذاتــي للإتقان، والحديث الذاتي عــن القدرة النسبيــة، والحديث الذاتي الخارجي، وتحسين الملاءمة، وتحسين الاهتمام، والمكافأة الذاتية، والتحكم البيئي.

(3) ضبط السلوك وتنظيمه:

Behavioral Control and Regulation

يعتــبر تنظيم السلوك أحــد أبعاد التنظيم الذاتي الــذي يتضمن محاولات الأفــراد للتحكــم في سلوكهم الخاصــ. إن بعض نمــاذج التنظيم لا تتضمن

هذا البعد الذي هو من أبعاد تنظيم الذات حيث إنه لا يتضمن بشكل صريح محاولات للتحكم في وتنظيم ذات الشخص، وأطلقوا عليه التحكم السلوكي. (Zimmerman ، 1989a)

وعلى النقيض، فإنه وفق تصور بينتريش يعتبر السلوك جزءاً من الشخص، وليس بالضرورة أن يكون للنفس الداخلية التي يمثلها المعرفة، والدافعية والوجدان، حيث يمكن للأفراد أن يلاحظوا سلوكهم الخاص، ويراقبوه، ويحاولوا التحكم فيه، وينظموه، وأن مثل هذه الأنشطة يمكن اعتبارها تنظيماً ذاتياً للفرد، فهم قد يتحكمون في وقتهم من خلال تحديد جداول للمذاكرة وعمل خطط لأوقات الاستذكار. (Wolters، et al. ،2003)

إن تنظيم السلوك يعتبر بُعداً للتنظيم الذاتي الذي يتضمن محاولات الأفراد للتحكم في سلوكهم الظاهر. ونماذج المقاصد والتخطيط المقصود، والسلوك المخطط، قد أوضحت أن تكوين النوايا (المقاصد) يرتبط بالسلوك اللاحق في عدد من المجالات المختلفة. وفي مجال التعلم الأكاديمي يعتبر التخطيط وإدارة الوقت والجهد أنواعاً للأنشطة التي تعتبر جزءاً من التحكم السلوكي. إن التحكم في الجهد يتضمن محاولات عمل جداول للدراسة (الاستذكار) وتخصيص وقت للأنشطة المختلفة، والتي تعتبر بُعداً كلاسيكياً لمعظم مقررات مهارات التعلم والاستذكار. (Pintrich، 2004)

ومن الإستراتيجيات الأخرى للتنظيم السلوكي التي يمكن أن تكون مفيدة جداً للتعلم هي: طلب المساعدة، ويظهر أن الطلاب الجيدين والمنظمين ذاتياً الجيدين يعرفون متى، ولماذا، وممن يطلبون المساعدة؟.

إن طلب المساعدة إستراتيجية سلوكية لأنها تتضمن السلوك الخاص بالشخص، ولكن تتضمن أيضاً التحكم السياقي، لأنها تتضمن بالضرورة الحصول على المساعدة من الآخرين في البيئة، ومثل هذا يعتبر أيضاً

تفاعــلاً اجتماعيــاً (Rayn & Pintrich، 1997). إن دمــج طلب المساعدة كتفاعل اجتماعي يعكس أهمية اعتبار الطبيعة الاجتماعية للتعلم.

ويجب ملاحظة أنه عند استخدام الطالب لإستراتيجية طلب المساعدة بهدف الحصول على المعلومات الصحيحة بسرعة وبأقل جهد فإن هذه الإستراتيجية في هــذه الحالة تعد إستراتيجيــة اعتمادية وليست تكيفيــة حيث يقل في هذه الحالة معدل الفهم وبالتالي عدم حدوث التعلم على النحو المطلوب. وبالعكس تعتــبر هذه الإستراتيجية إستراتيجية تكيفية عندما يركز الطالب على التعلم ويطلــب المساعدة للتغلب على بعض المشكلات أو الصعوبات التي تعوق حدوث التعلم على النحو المطلوب. (رشوان، 2006م، ص 52)

إن المنظمــين ذاتياً الجيدين لا يطلبــون المساعدة بشكل غير مقصود، ولكن بشكل مقصود واختياري لفهم نقطة معينة، ومن مصدر يعتقدون أنه سوف يكون مفيدًا لهم. (Schunk،2005)

كما أن في استبيان بينتريش مقاييس تعكس الكيفية التي يحاول بها الطلاب تنظيــم جهدهــم في مواجهة المهــام الصعبة والمملة وغــير الممتعة. وفي هذه الحالة يحاول الطــلاب أن ينظموا سلوكهم فيما يتعلق بالجهد، والتي غالباً مــا تضمن كإستراتيجية في نماذج التحكم الاختياري. وبالإضافة إلى ذلك، فإن استبيان بينتريش فيه مقياس ركز على إدارة الوقت، والذي يسمى بيئة الاستــذكار/ الوقــت (انظر جــدول2-3)، والذي يتضمن محــاولات لإدارة البيئــة العامة للاستذكار وأيضاً الجداول الزمنية. إن المحاولات لإدارة بيئة الاستــذكار (التحكــم البيئي) تعتــبر في مجال التنظيــم السياقي، ولكن في التحليل العاملي، فإن فقرات تنظيم الوقت وتنظيم بيئة الاستذكار هي دائماً متشبعــة مع بعضها البعضــ، ولذلك فإننا نجد مقياساً واحــداً في استبيان بينتريشــ لهــذه الإستراتيجيات. وأخيراً، فــإن الاستبيان يتضمــن مقياساً

عـن الاستخدام الفعال لطلـب المساعدة للتعلم الأكاديمـي. وفي عمل ولترز وآخريـن (2003م) Wolters، et al. تم اقـتراح عدد مـن الإستراتيجيات لتنظيم السلوك وهي: تنظيم الجهد، وبيئة المذاكرة، وطلب المساعدة.

(4) التحكم بالسياق وتنظيمه:

Context Control and Regulation

إن محاولات التحكم والتنظيم في السياق قد لا تعتبرها بعض النماذج تنظيماً ذاتيـاً، لأنهم لا يفترضـون أن السياق جـزء من الفرد، وفي هـذه النماذج، يشير التنظيم الذاتي فقط عادة إلى أبعاد الذات التي يمكن التحكم فيها أو تنظيمهـا. ومن ناحية أخرى، فـإن الأفراد يحاولون مراقبة بيئتهم والتحكم بيهـا إلى حـد ما، وفي الحقيقة، فإن في بعض نمـاذج الذكاء (مثل: -Stern berg ، 1985) يتـم رؤيـة المحـاولات الخاصة بالتحكـم الانتقائي والتغير في السيـاق بأنهـا قابلة للتعديـل بدرجة كبيرة، ومـن المفترض أن محاولات الفـرد للمراقبة والتحكـم في البيئة تعتبر بعـداً هاماً للتعلـم المنظم ذاتياً، حيـث يحاول الشخص أن يراقب وينظـم السياق بشكل نشط. إنه الشخص الـذي يعمل وفقاً للسياق ويحاول التغيير فيـه وأيضاً التكيف معه مما يجعل محاولات تنظيم السياق جزءاً من التعلم المنظم ذاتياً. وفي هذه الحالة، فإن الـذي يحدد مسمـى "التنظيم الذاتي" ليس هو المجـال الذي يتم تنظيمه، ولكـن الشخـص ذاتـه، والإستراتيجيات التـي يستخدمها الفـرد للمراقبة والتحكم في، وتنظيم السياق، هو الذي يشكل بعداً هاماً للتعلم المنظم ذاتياً. (Wolters، et al. ،2003).

وتعـد بنية سياق التعلم وخاصـة المهمة الأكاديمية وبيئة التعلـم عوامل أساسية في التأثـير البيئـي علـى تنظيم الطالـب ذاتياً لتعلمـه. وطبقاً لنظريـة المعرفة الاجتماعيـة يظـل التعلـم البشري معتمـداً بصـورة عالية على السيـاق البيئي

الاجتماعـي الذي نشأ فيه. ويمتد هذا الفرض إلى التنظيم الذاتي للتعلم، حيث يذكـر زيمرمان أن تحول المهمة الأكاديمية من مكان مليء بالضوضاء إلى مكان هادئ للدراسة من المتوقع أن يؤثر على التنظيم الذاتي للتعلم (فرير، 1995م).

ويحـاول المتعلم هنـا ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلـم بصورة تمكنه من تركيـز الانتباه والتغلب علـى المشتتات وبصورة عامة يحـاول المتعلم ترتيب بيئـة التعلم بهدف جعل عملية التعلم أكثر سهولـة ويسر، وأن يكون احتمال إكمـال العمل بـدون أي تعطيل أو شعـور بالملل أكـبر. وإستراتيجية التحكم البيئي تعد من أكثر الإستراتيجيات التي أكدت عليها الدراسات السابقة في مجال ضبط السياق وتنظيمه. (Wolters & Rosenthal ، 2000)

وتتضمن هذه الإستراتيجيات التأكد من وجود كل ما يساعد على الإنجاز في بيئة التعلم وكذلك ترتيب بيئـة التعلم بالصورة التي يفضلها الفرد، ويمكن ملاحظـة ذلـك في تفضيل أحـد الطلاب المذاكـرة بمفرده في مـكان مغلق وهنـاك من يفضل المذاكـرة مع زملائه وهنـاك من يفضل المذاكـرة أثناء استماعه للراديو أو الكاسيت وهناك من يفضل المذاكرة ليلاً بسبب تفضيله للهدوء. (رشوان، 2006م، ص 52)

وترتبـط فاعليـة استخدام إستراتيجيـة التحكم البيئي بقـدرة المتعلم على التعامـل مع المشتتـات ومعرفته بالشـروط اللازمة لمواجهـة مطالب المهام وتدعـم نتائج الدراسات والبحوث السابقـة الأهمية النسبية للتحكم البيئي كإستراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم. (Ley & Young، 2001)

وبجانب إستراتيجية طلب المساعدة والتي يمكن اعتبارها بمثابة إستراتيجية لتنظيـم السلـوك وفي نفس الوقـت تعتـبر إستراتيجية لتنظيـم بيئة التعلم الاجتماعيـة، هناك إستراتيجية تعلم الأقران والتـي يمكن اعتبارها بمثابة إستراتيجية للاستفادة مـن التعلم الجماعي أو التعاوني، وتستخدم بغرض

العمـل مع الآخريـن لإنجاز بعض المهـام أو الاستعداد للامتحـان أو إكمال الأعمـال المنزلية أو القيام ببعض التطبيقـات للمقررات الدراسية أو إكمال بعض المشاريع الخاصة وحل المشكلات وتدوين الملاحظات.

المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية Reaction and reflection

إن ردود أفعـال المتعلمـين وتأملاتهـم تتضمـن أحكام عـزو تقييمات ذاتية لـلأداء. ويقيس المتعلمون أداءهم، وهـذه القياسات تقوم على أساس جهود أخرى لتنظيم الدافعية والسلوك والسياق. (Schunk،2005)

عندمـا يـدرك الفرد وجـود تباين بـين الوضع الحـالي للتقـدم والأهداف المنشـودة فإن ذلـك قد يقوده إلـى محاولة التصرف في ضـوء توقعاته عما يمكـن أن يُحدد من هذا التباين كتغييره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيـق إستراتيجيـات جديدة لإحراز التقـدم، وفي المقابل من الممكن أن ينسحب من المهمة ولا يكملها. (Butler & Winne، 1995)

وتتضمن ردود أفعال الدافعية جهوداً لتحسين الدافعية عندما يحكم المتعلمون علـى دافعيتهم بأنها قد ضعفت، وهذا قـد يتضمن عزو الأداء الضعيف إلى جهد غـير كافٍ بدلاً من عـزوه إلى القدرة المنخفضـة. (Schunk،2005) وكلمـا تمكن المتعلم في حالة الفشل مـن التغلب على الاعتقاد بأن فشله ناتج عـن ضعـف قدراته، وأنـه يمكنه تحقيق النجـاح ببذل مزيد مـن الجهد أو بتعديل الطريقة المستخدمة في التجهيز والمعالجة أمكنه الاستمرار في العمل والتغلـب علـى مشاعـر الإحبـاط. (Schunk &Zimmerman، 1997)، فنمـط العزو علاوة على تأثيره علـى مواصلة التعلم وتعديل الإستراتيجيات المستخدمـة في إتمام المهمة له تأثير كبير على الدافعية. فالفرد الذي يعتقد أن الفشـل يمكـن السيطرة عليه يكون بمثابة دافع له لـلأداء بصورة أفضل أما إذا اعتقد في أن أسباب الفشل لا تخضع لسيطرته فقد لا يحاول تحسين

أداءه وبالتـالي فالإخفـاق في حد ذاته ليس ضاراً ولكن عـزو الإخفاق إلى أسبـاب ليس للفرد سيطرة عليها هو الضار (رشوان، 2006م، ص 53). إن ردود أفعـال الدافعيـة يمكن أن تتضمن أيضاً عواطـف، وذلك عندما يشعر المتعلمون بالفخر بعد النجاح أو بالغضب عند الفشل. (Schunk،2005)

إن رد الفعـل والتأمـل السلوكي يتضمن معارف عن سلوكيات الفرد، مثل ما إذا كان الفرد قد استخدم الوقت بفعالية أو أنه قد بذل جهداً كافياً. ويشير رد الفعـل والتأمل السياقي إلى تقييمات لمتطلبات المهمة والعوامل السياقية. ويتطلب التنظيم الذاتي الجيد أن يقيّم المتعلمون قدرتهم على إنجاز المهمة، ومـا إذا كانـت البيئة مؤدية إلى التعلم، وما هـي التغيرات اللازمة من أجل تعلم أفضل. (Schunk،2005)

ثانياً: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

أكـد العديد مـن الباحثين علـى أهميـة إستراتيجيات التعلـم المنظم ذاتياً ودورهـا في العملية التعليمية، حيث توجد العديـد من الأدلة الجوهرية التي تؤكـد على أن الإنجـاز الأكاديمـي وجودة النتائـج تعتمدان بشـكل مباشر علـى الاستعداد والقدرة علـى التنظيم الذاتي للسلـوك والعمليات المعرفية والدافعيـة والبيئيـة بما يتناسب مـع مطالب الموقف التعليمـي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية. (Zimmerman ، 1989b ; Wolters ، 2003a)

ويعزو باندورا (1986م، ص 454) Bandura اهتماماً كبيراً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التـي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أن استخدام المتعلم لإستراتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه تلك الإستراتيجية من عدمه.

ويتضمـن التعلم المنظم ذاتياً عمدية الفعل وضبط المصادر المتاحة، ومن هنا يفترض أن المتعلم ذا التنظيم الذاتي يستخدم مدى واسعاً من الإستراتيجيات بطريقـة مستقلة في تعلمه. وهـذه الإستراتيجيات يهـدف بعضها إلى تنظيم عمليـات تكويـن وتناول المعلومـات ويساعد بعضها الآخـر في ضبط المصادر المتاحـة كالوقت والدافعية والانفعـالات، وبعض هـذه الإستراتيجيات يتم في العقـل بطريقة ضمنيـة ليست ظاهـرة، والبعض الآخر يعـد إستراتيجيات ظاهـرة أو صريحـة، وكذلك بعض هـذه الإستراتيجيات يتصـف بالنوعية أي يصلـح لمهام ومواقـف معينة والبعض الآخر يتصـف بالعمومية أي يصلح للتطبيق في أنواع عديدة من المهام والمواقف (رشوان، 2006، ص 54).

ويعرف زيمرمان (ب1989م ، ص 329) Zimmerman إستراتيجيات التعلم المنظـم ذاتياً بأنها "أفعال وعمليات موجهة لاكتساب المعلومات أو المهام التي تتضمن: الهدف، وإدراك الفائدة من قبل المتعلمين، وتتضمن أيضاً طرقاً مثل تنظيم وتحويل المعلومات وملاحقة الذات والبحث عن المعلومات".

وينقل رشوان (2006م، ص 55) عن باريس وبايرنز (1989م) مجموعة من الخصائص المشتركة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي تتمثل في:

الإستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.

تتولـد تلـك الإستراتيجيات بواسطة الشخـص ذاته، وتتضمـن كلاً من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم.

تطبيق تلـك الإستراتيجيات اختياريـاً، وتتصف بالمرونـة في التطبيق حيث تتضمن هذه الإستراتيجيات كلاً من المهارات المعرفية والإرادة والدافعية.

هذه الإستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين – وتستخدم في حل المشكلات ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.

يتضمـن النضج الإستراتيجي كلاً من التلقائيـة في استخدام الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

ويـرى زيمرمان (ب1989م) Zimmerman أن الهدف من كل إستراتيجية هو أن يؤدي التنظيم الذاتي إلى تحسين:

الوظائف الذاتية للطلاب.

الأداء الأكاديمي السلوكي للطلاب.

بيئة تعلم الطلاب.

فعلـى سبيـل المثال كل مـن إستراتيجيـات التنظيـم والتحويـل، والتسميع، والتخطيـط للهـدف ينصـب علـى تحسـين الوظائـف الذاتيـة، وكل مـن إستراتيجيـات التقويم الذاتي واللواحـق الذاتية مصممة لتحسين التوظيف السلوكـي، وإستراتيجيـات بنيـة البيئـة، البحث عـن المساعـدة، المراجعة والبحث عن المعلومات مصممة لتحسين البيئية الحالية لتعلم الطلاب.

ونشـير فيما يلي إلـى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيـاً والتي يعتقد بأنها تمثل الأكثر أهمية والتي أكدتها بعض الدراسات مثل:

والترز (1999م، 2000م، 2003م) Wolters ، ولترز وبينتريش وكاربينيك (2003م) Karabenick & Pintrich، Wolters، ، ودراسـة بينتريش (2004م) Pintrich، ودراسـة شنـك (2005م) Schunk، ودراسة محمد حسن (2007م).

ويذكر ولترز وآخـرون (2003م) أن هذه الإستراتيجيات تمثل تغطية هامة للعديد من الأبعاد الرئيسية لتجهيـز الطلاب للتنظيم. ويصنف الحسينان (2010) هذه الإستراتيجيات وفق مجالات التنظيم كما يلي:

أولاً: إستراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية

Strategies for the Regulation of Academic Cognition

وتشمل عدداً من الإستراتيجيات هي:

- التسميع: Rehearsal

وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها. (رشوان، 2006م، ص 55)

- استخدام التفاصيل: Elaboration

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الإستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للمتعلم. (رشوان، 2006م، ص 56)

- التنظيم: Organization

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلم وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة أو ما يتم جمعه من المكتبة، والهدف من هذه الإستراتيجية هو تحديد المعلومات المناسبة أو

التي تكون مهمة، وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقـوم فيها المتعلم بربـط المعلومات الجديدة بالمعلومـات السابق تعلمها ممـا يسهم في تحويـل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتـي، وهو ما يتفق مع الآراء البنائيـة في التعلـم والتـي تفترض أن ربط المعلومـات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة وبالمعلومات المعروفة سابقاً لدى المتعلم من جهة أخرى يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً. (رشوان، 2006م، ص 56)

- إستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي العام:

Metacognitive Self-Regulation

وتتضمن العديد مـن إستراتيجيات التخطيط، والمراقبـة، والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة، مراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة. (Wolters، et al.، 2003)

ثانياً: إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية:

Strategies for the Regulation of Academic Motivation

لقد قام بدارسة أبعاد التنظيم الدافعي العديد من الباحثين المهتمين؛ ونتج عـن ذلك العديد من التوجهات النظرية، وبناء على تلك المنظورات البحثية جدد الباحثون عدداً من الإستراتيجيات التي قد يستخدمها الطلاب للتحكم في العمليـات التـي يكون لها تأثير علـى دافعيتهم. إن هـذه الإستراتيجيات تشتمل على محاولات لتنظيم معتقدات دافعية عديدة تم مناقشتها في ضوء دافعية الإنجاز (Wolters ، 1998) مثل: التوجه للهدف، والفاعلية الذاتية، وأيضاً معتقدات قيمة المهمـة، والاهتمام الشخصي بالمهمة، ويرجع الفضل حديثـاً لولترز وزملائه في تحديـد بعض تلك الإستراتيجيـات التي تصنف ضمن التنظيـم الذاتي للدافعية وهذه الإستراتيجيـات: إستراتيجية الناتج

الذاتي، والبناء البيئي، والحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي للأداء الخارجي، والحديث الذاتي للقدرة النسبية، والتحسن الموقفي للاهتمام، وتحسن الاهتمام بناء على الملاءمة أو الاهتمام الشخصي. وعلى الرغم من أن هذه المجموعة لا تتضمن كل التنظيم الممكن لإستراتيجيات الدافعية، إلا أنها تمثل مجموعة عرضية من الطرق التي يحاول بها الطلاب التحكم في دافعيتهم أو تجهيزهم الدافعي. (Wolters، et al.، 2003)

وهذه الإستراتيجيات نعرض لها فيما يلي:

- إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان:

Mastery Self-talk Strategy

إن الطلاب ينظمون دافعيتهم من خلال تحديد أسباب معينة للرغبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه. بمعنى أن الطلاب يستخدمون معتقداتهم، أو أحكامهم شبه الصريحة للحفز بشكل مقصود لأنفسهم لإبراز سبب ضمني يكون لديهم للرغبة في الاستمرار في العمل. واتساقاً مع الاختلافات داخل نظرية أهداف الإنجاز، فإن الطلاب قد يعتمدون على أنواع مختلفة من الأهداف لزيادة دافعيتهم (Wolters، et al. ، 2003) ، فمع ظهور التصور الجديد لنظرية الهدف في أواخر التسعينات الميلادية تم التمييز بين الكثير من المكونات لأهداف الإنجاز، حيث اتضح أن تأثير أهداف التحصيل على الدافعية والأداء يختلف على حسب الهدف السائد عند تعهد المهمة، وبالتالي تقترح الدراسات لكي يكون الطالب ناجحاً في دراسته فإن عليه أن يتوجه نحو الأهداف الداخلية (توسيع معارف، إجادة المهمة، تنمية القدرات... إلخ)، والأهداف الخارجية (الحصول على درجات مرتفعة، القيام بأداء أفضل من الآخرين... إلخ).

(Montalvo & Gonzalez Torres،2004)

وأحـد أشـكال هذا الاعتمـاد يظهـر في إستراتيجية الحديـث الذاتي الموجه للإتقـان، حيث يميل الطلاب إلى رغبتهـم الأساسية في التعلم أو إتقان المواد الدراسية من أجل زيادة دافعيتهم. وهذه الإستراتيجية تركز على أسباب أداء المهمـة المتعلقة بالإتقـان كتبرير للاستمرار في المهمة، مثـل الرغبة في التعلم قـدر المستطاع أو رغبـة الطلاب في التغلب على التحديـات أو ليصبحوا ذوي اطلاع واسع حول موضوع ما، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الدراسية. (Wolters، 1999b)

– الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي

Performance/Extrinsic Self-Talk

وهـو أحد أشـكال اعتماد الطـلاب على أهـداف معينة لزيـادة دافعيتهم، حيـث يعمل الطلاب وفق هذه الإستراتيجيـة على استخدام الطلاب الجمل والأفـكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهـم لأداء المهام الأكاديمية، وذلك بتشديـد تركيزهـم على أهـداف الأداء مثل الحصول علـى درجات جيدة. أي أن هـذه الإستراتيجيـة تركز علـى أسباب إنجاز المهمـة المتعلقة بالأداء مثـل الحصول على درجات جيدة. وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزودهم بالتعزيـز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسيـة والتغلب على المشكلات التـي تواجههم عنـد أدائها. فالطلاب في هـذه الإستراتيجيـة يستخدمون حديـث الـذات الموجه للأداء للتفكـير في أسبـاب معينة أو إبـراز الأسباب المختلفـة لمثابرتهـم أو أدائهـم المهمة كطريقـة لإقنـاع أنفسهـم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية. (Wolters، 1999b)

كما أنه عندما يواجه الفرد مطلباً ما لترك الدراسة فإن الطالب قد يفكر في الحصول على درجات مرتفعة، أو الأداء بشكل جيد في المادة كطريقة لإقناع الـذات للاستمرار في العمـل. (Wolters، et al. ، 2003) إن هذا النوع من الإستراتيجيات يطلق عليه الحديث الذاتي الخارجي أو الأداء.

- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية

Performance/Relative Ability Self-Talk

وتعكس استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، مـن أجل إظهار عمل أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة الفطرية لدي الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد. وهنا يفكر الطـلاب بإظهارهم للقـدرة النسبية التي تخصهم مقارنـة بالآخرين مما يزيد من دافعيتهم واندماجهم في التعلم (Wolters، et al. ، 2003) ، وهنا أيضـاً يركز الطـلاب على إثبات قيمة الذات أمـام أقرانهم، وأمام المعلمين والآباء. (Wolters، 2003a)

- تحسين الملاءمة: Relevance Enhancement strategy

وتتضمـن هـذه الإستراتيجيـة جهـود الطلاب لزيـادة مناسبـة المهمة من خـلال ربطها بحياتهم الخاصـة، أو ميولهم الشخصية. علـى سبيل المثال، يمكـن للطلاب أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلمونها بخبراتهم الشخصيـة أو بأشيـاء يكـون لديهم فيها ميـل شخصي. وهـذا الربط من جانـب المتعلم من شأنه أن يزيد مـن دافعيته واندماجه في المهمة التعليمية. (Wolters، et al. ، 2003)

- إستراتيجية تحسين الاهتمام أو الميل الموقفي:

Situational Interest Enhancement strategy

وتعكس ميـل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى مبـاراة تعليمية أو جعلها مصدراً لمزيد من المتعة عند إتمامها. ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية لتنظيم دافعيتهم وزيـادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكـثر تحديداً وذات أهميـة ومصدر متعـة بالنسبة لهم.كمـا يستخدمونها لزيادة استمتاعهم بالمهمـة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند

أداء نشاط ما. أي أنه عن طريق هذه الإستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهمة الدراسية أكثر متعة بالنسبة لهم. (Wolters، 1999b)

- الناتج الذاتي أو المكافأة الذاتية:

Self-Consequating strategy

تقيس هذه الإستراتيجية مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدة ذاتياً لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية. أي أن هذه الإستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحددة ذاتياً. وتتضمن هذه الإستراتيجية تحديد الطلاب وإدارة التعزيزات الخارجية لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإنهاء المهمة، وتسمى هذه الإستراتيجية أيضاً بإستراتيجية التعزيز الذاتي، فتزويد الطالب لنفسه بنتيجة للجهد المستمر في المهمة إحدى الطرق التي يستخدمها الطلاب للمحافظة بشكل هادف على السعي وراء أهدافهم المرسومة. (Wolters، 1999b)

- إستراتيجية التحكم البيئي:Environmental control strategy

وتقيس تكرار تجنب أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الدراسية. وتتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لخفض الملهيات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالاً لأن تحدث بدون توقف. ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة. (Wolters، 1999b).

ثالثاً: إستراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي:

Strategies for the Regulation of Behavior and context

- تنظيم الجهد: Effort Regulation

وهنـا يحـاول المتعلم تنظيـم جهده، وهو مـا يشير إلى القـدرة والكفاءة في التعامـل مع الفشـل وبناء القدرة علـى العودة إلى العمل مـرة أخرى، حيث يحـاول المتعلـم الاحتفاظ بالتركيـز والجهد بالرغم مـن التشتيت الحادث له بسبـب المعوقات والصعوبات التـي يواجهها. فهـذه الإستراتيجية تسهم في زيـادة المثابـرة أثناء التعامل مـع المهام المعروضة وذلـك بجعل المهمة أو النشاط أكثر إيجابية وجاذبية للأداء. (رشوان، 2006، ص 58)

- تنظيم الوقت: Regulating Time

يحاول هنا المتعلم جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل لـه، حين يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لـكل الأعمال المطلوبة. وتتضمن تحديـد الوقت الـلازم لتحقيق الأهـداف في ضوء أهمية الهـدف النسبية، وكذلـك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بـين البدائل حتى يتوصل الفرد إلـى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له، ويعد الوقت من محـددات التنظيم الذاتي للتعلم فـإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه. (رشوان، 2006، ص 59)

- تعلم الأقران: Peer Learning

ويتـم هنا الاستفادة مـن التعلم الجماعي. وتختلف هـذه الإستراتيجية عن إستراتيجيات طلب المساعدة حيث إن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلـة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنـا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشـات الجماعيـة بغرض تحقيق مستوى أفضل مـن التعلم. (رشوان، 2006، ص 58)

- طلب المساعدة: Help–Seeking

في العديد من النماذج يعتبر طلب المساعدة إستراتيجية هامة للمتعلمين المنظمين ذاتياً. فعندما لا يستطيع المتعلمون حل المشكلة، أو فهم النص، أو إكمال المهام فإن اختياراتهم تتضمن طلب المساعدة من الأسرة، والأصدقاء، والمعلمين وأيضاً المثابرة (محمد حسن، 1999م). ويوجد الآن شواهد كبيرة على أن المتعلمين الأكثر دافعية، والأكثر نشاطاً واندماجاً وتنظيماً للذات، يحتمل بدرجة كبيرة أن يسعوا للمساعدة عند الضرورة. إن الأطفال الذين يفضلون التحدي والإتقان المستقبلي يحتمل بدرجة كبيرة أن يسعوا لطلب المساعدة، كما أن طلاب المدرسة الثانوية الذين يستخدمون إستراتيجيات أخرى لتنظيم الذات، يطلبون أيضاً المساعدة من الأقران، والمعلمين، والراشدين(Wolters، et al. ، 2003).

المراجع العربية

- ابراهيم، رضا رزق) 1998 م).المكونات الدافعية وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتياً، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 76،ص ص. 127–105.
- ابراهيم، لطفي عبدالباسط (1996م): مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ،العدد (10)، السنة (5).
- أبو العلا شلبي، سوسن ابراهيم (2000 م). أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٤ م). علم النفس التربوي. ط ٤. القاهرة: مكتبة ألانجلو المصرية.
- أحمد خليفة، جيهان قرني (2006 م). علاقة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية:دراسة مقارنة.رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.
- جابر، جابر عبدالحميد (1999 م). إستراتيجيات التدريس والتعلم. مدينة نصر: دار الفكر العربي.
- خليل شعبان، شريف عبدالله (2004 م). أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة.مصر.
- الحسينان، ابراهيم بن عبدالله (2010). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الدباس ، خولة عبدالحليم (2004م): الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- رزق، محمد عبدالسميع (2002م): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، مجلة جامعة أم القرى، المجلد الثالث عشر ، العدد 2 ، ربيع الثاني 1422هـ ، يونيه 2001م.
- رشوان، ربيع عبده أحمد (2006م):التعلم المنظم ذاتياُ وتوجهات أهداف الإنجاز ،نماذج ودراسات معاصرة، الطبعة (1)، علم الكتب، القاهرة.
- رينينجر، كي آن، هايدي ،سوزان، كراب، اندرياس (2005): الميول ودورها في التعلم والنمو، ترجمة: نصره محمد جلجل، الطبعة (1)، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

- الزغـول، رافـع النصير والزغول، عمـاد عبدالرحيـم (2003 م). علم النفس المعـرفي. عمان: دار الشروق.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998 م). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي: المعرفة والذاكرة والابتكار: دار النشر للجامعات.
- زيعور، علي (1993 م). مذاهب علم النفس والفلسفات النفسية. بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر.
- الزيـود، محمـد ،(2003م): تصميـم إستراتيجية تعلم منظـم ذاتياً مستندة إلـى عمليات ما وراء معرفيـة واختيار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع من ذوي التحصيـل المرتفع وذوي التحصيل المتدني، رسالة دكتـوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الشرقـاوي، أنـور محمـد (1998 م). التعلـم نظريـات وتطبيقـات، ط ٥، القاهرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.
- عامود، بدر الدين (2003 م). علم النفس في القرن العشرين. الجزء(2)، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب http://www.awu-dam.org.
- فرير،فاطمـة حلمـي حسـن (1995م):إستراتيجيات التنظيـم الذاتي للتعلم وعلاقتهـا بالتحصيل الدراسـي ومستـوى الـذكاء لـدى طـلاب الصـف الثـاني الإعـدادي، مجلة كليـة التربيـة، جامعة الزقازيق،العدد (22)، ص ص 159–192.
- فطيـم، لطفي محمـد ؛ عبدالمنعم جمال، أبو العزايم (١٩٨٨ م). نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاته التربوية. القاهرة: مكتبة ألانجلو المصرية.
- مـبروك مصطفـى، أسماء توفيـق (٢٠٠٥ م). أثر برنامج لتنمية مهارات مـا وراء المعرفة في تحسين مهـارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.القاهرة. مصر.
- محمـد حسن ،عزت عبدالحميـد (1999م):دراسات بنية الدافعية وإستراتيجيـات التعلم وأثرهما علـى التحصيـل الدراسي لدى طـلاب كلية التربيـة جامعة الزقازيـق، مجلة كليـة التربية، جامعة الزقازيق، العدد (33)،ص ص 101–152.
- ميللر، باتريشيا (٢٠٠٥). نظريات النمو، ترجمة: محمد عوض الله وآخرون ،عمان: دار الفكر.
- الهـواري ،جمـال فرغل اسماعيـل؛ الخولي، منال علي محمـد (2006م): التعلم المنظـم ذاتياً لدى مرتفعـي ومنخفضـي السعة العقليـة من طلاب الجامعة مـن الجنسين ،المجلة المصريـة للدراسات النفسية، العدد (25) ،المجلد (16)، ص ص 113–160.

المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action Asocial cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. Annual Reviews Psychology, 52, 1- 26
- Butler,D.L.,&Winne,P.H.(1995).Feedback and self-regulated learning :A theoretical synthesis. Review of Educational Research,65,245-281.
- Hamilton, R. & Ghatala, E. (1994). Bandura's social learningtheory. cited in R. Hamilton & E. Ghatala (Eds),Learning and Instruction. p. 252-288. McGraw-Hill,Inc
- Kirk, M. (2001). A review on theories of self – regulation of learning. School Education. Hiroshima University, Part III, No.50, 437-445.
- Kitsantas, A.(2002). Test Preparation and Performance : A Self-Regulatory Analysis. The Journal of Experimental Education, 70(2), 101-113.
- Ley, K. & Young, D. (2001): Instructional Principles for Self-regulation. Educational Technology Research & Development, 49, 2, 93-103.
- Linder.R and Harris. B (1993). Self Regulated Learning Meta Cognition and the Problem of Transfer, Paper Presented at the 4th International Correction Education Association Annual Conference 1993, July 12,Chicago.
- Mace, F. C. Belfiore, P. J. & Shea, M. C. (1989). Operant and research on self-regulation.cited in B. Zimmerman & D. Schunk (1998), self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice, pp. 27-50. New York: Springer Verlag.
- Mc Combs, B.(1989): The role of the self-system in Self-regulated Learning, contemporary, Educational Psychologist, 11, 314-332.
- Mc Combs, B. & Marzano, R. (1990): Putting the self in self - regulated learning : the self as agent in integrating will and skill, Educational Psychologist, 25, 51-69.
- Montalvo, F.T. & Gonzalez Torres, M. C. (2004). Self Regulated Learning And Future Directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 1-34.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents'motivation and self regulated learning. Journal of Early Adolescence, 14, 139–161.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students Educational. Psychology Review,16(4), 385-407.
- Purdie, N. & Hattie, J. (1996): Cultural Differences in the Use of Strategies for Self-Regulated Learning, American Educational Research, 33, 4, pp 845-871

- Puusttinen, M. & Pulkkinen, L.(2001): Models of Self-regulated Learning: a review, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 45, No.3,269-286.
- Ryan, A. & Pintrich, P.R.(1997)."Should I ask for help? "The role of motivation and attitudes in adolescents'help seeking in math class. Journal of Educational Psychology,89,329-341.
- Schunk, D. (1984). Enhancing Self-Efficacy and Achievement through Rewards and Goals: Motivational and Informational Effects, 78, 29-34.
- Schunk, D,H.(2004) : learning Theories, : An Educational Perspective,4th. Ed, New Jersey.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R.Pintrich. Educational Psychologist,40 (2),85 –94.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. Educational Psychologist,32(4), 195-208.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. J. (1998). Self- regulated learning : From Teaching to Self- Reflective Practice. New York, Guilf Press Torrano, F.M. & Gonzalez Torres, M. C. (2004) : Self-Regulated Learning And Future Directions, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 1-34
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. Journal of Educational Psychology, 90(2), 224 - 235.
- Wolters,C.(1999a).College students'motivational regulation during a brief study period. Journal of Staff, Program,and Organization Development,16,103 -111.
- Wolters, C. (1999b). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance.Learning and Individual Differences, 11, 281 – 299
- Wolters, C. & Rosenthl, H. (2000). The Relation between students' motivational beliefs and their use of motivationa lregulation strategies, International Journal of Educational Research, 33, 801-820.
- Wolters, C. (2003a): Regulation of Motivation : Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning, Educational Psychololgist, 38, 4, 189-205.
- Wolters, C., Pintrich, P. R. & Karabenick, S.A.(2003) : Assessing Academic Self-regulated Learning, Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends, National Institutes of Health.
- Zimmerman,B. J.(1989a). Models of self-regulated learning and learning and academic achievement.cited in B. Zimmerman & D Schunk (1998), self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp, 1 - 25) New Yourk, Springer
- Zimmerman, B.J. (1989b). A social cognitive view of self- regulated learning and academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.
- Zimmerman,B.J. (1990b). self- regulated learning and academic

- Achievement: the emergence of social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2.173-201.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic Studying and the
- Devlopment of Personal Skill : A Self-Regulatory Perspective, Educational of Psychologist, 33(213).73-86.
- Zimmerman,B.J. (1999). Commentary : toward a cyclically interactive View of self – regulated learning.International, Journal of Educational Research, 31,545- 551
- Zimmerman, B.J.(2008):, American Educational Research Journal,Vol. 45, Iss. 1; pg. 166.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992).Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal, 29(3), 663-676.
- Zimmerman,B.J, & Bandura, A. (1994). Impact of selfregulatory inflences on attainment in a writing course.American Educational Research Journal, 29, 845-862.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation : Shifting from process to outcome goal. Journal of Educational Psychology, 89,29-36.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614–628.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80, 284–290.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efcacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82,51–59.

سيرة ذاتية

إبراهيم بن عبدالله الحسينان

- بكالوريوس في علم النفس من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ماجستير في علم النفس (القياس والتقويم) من جامعة الملك سعود.
- دكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عمل مرشداً طلابياً لعام دراسي بمدارس الهيئة الوطنية بالجبيل وينبع.
- عمل معيداً في قسم التربية وعلم النفس في كلية المعلمين بالدمام، ثم محاضراً في ذات الكلية، ثم محاضراً في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود بالرياض، ثم أستاذاً لعلم النفس التربوي المساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية في جامعة المجمعة.
- عمل رئيساً لقسم العلوم التربوية بكلية التربية في جامعة المجمعة.
- عمل وكيلاً لعمادة البحث العلمي في جامعة المجمعة.
- عمل أميناً للمجلس العلمي في جامعة المجمعة.
- ساهم في تحكيم عدد من المقاييس المستخدمة في الدراسات العلمية على مستوى الماجستير والدكتوراه .
- عضو الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) .
- له عدد من الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة.

يقدم الكتاب عوناً لطالب المعرفة العلمية في شتى المراحل الدراسية، وتوجيهاً للباحث الأصيل في هذا المفهوم الذي يجمع بشكل متكامل بين التوجهات البحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية. كما يتمنى الكاتب أن يكون هذا الكتاب مرشداً للمسؤولين عن تعليم الطلاب في توجيههم نحو أحدث ما توصلت له المعرفة العلمية حول كيف يتعلم الطلاب؟ واستثمار ذلك في بناء طلابنا وإرشادهم ومساعدتهم لتخطي الصعوبات التعليمية التي يواجهونها أثناء تعلمهم.

والمتتبع للحراك العلمي يلحظ اهتماماً متزايداً بالبحث العلمي المتعلق بدراسة التعلم المنظم ذاتياً كأحد أهم التوجهات الحديثة في سياق التعلم الذاتي. كما أن الباحث العربي ما زال بحاجة للمزيد من المراجع العلمية التي تتناول في طياتها المفاهيم الحديثة عن تعلم الطلاب؛ ومسايرة مع هذا التوجه جاء هذا الكتاب الذي يحوي تعريفاً للتعلم المنظم ذاتياً، ومتناولاً لنشأة هذا المفهوم وتطوره وأهميته في مجال تعلم الطلاب.